

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:  
**SENTIDOS,  
CONTEXTOS  
Y DESAFÍOS**

# ¿QUÉ ES LO QUE OCURRE EN NUESTRAS AULAS DE SECUNDARIA?

---

Ensayos referidos  
a la Educación Secundaria  
Argentina



Serie Mundos escolares



¿QUÉ ES LO QUE OCURRE  
EN NUESTRAS AULAS DE SECUNDARIA?

Ensayos referidos a la  
Educación Secundaria Argentina

Esta convocatoria contó con el apoyo de UNICEF, OEI, UNESCO, Fundación Córdoba Mejora y Novedades Educativas y la producción pudo realizarse gracias al aporte de la Facultad de Educación (Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes-Unidad Asociada CONICET) y la Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

# ¿QUÉ ES LO QUE OCURRE EN NUESTRAS AULAS DE SECUNDARIA?

Ensayos referidos a la  
Educación Secundaria Argentina



Anónimo

¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria? : ensayos referidos a la educación secundaria argentina / dirigido por Horacio Ademar Ferreyra. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Educación secundaria : sentidos, contextos y desafíos. mundos escolares)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-626-349-8

1. Educación Secundaria. I. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. II. Título.  
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2017 by UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Cora Steinberg (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:

Adriana Carlota Di Francesco

Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-349-8

## Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Director:

**Horacio Ademar Ferreyra**

Codirectora:

**Adriana Di Francesco**

Sistematización, compaginación y puesta en texto:

**Marta Pasut**

Coordinación general:

**Gabriela Noemí Alessandroni**

Autores:

**Ivana Waigadt, Ana Laura Batistela, Luca Luciano De Oro, Silvia Noemí Sánchez, Maximiliano Gamarra, Andrea Ninomiya, Emiliano Fallilone, Silvia A. Breiburd, Estela Alicia Girola, Graciela Patricia Nieves, Silvia Sunsi, Evangelina María Sol Stang, Roald Devetac, Liliana Pazo, Andrés Kremer, Jorge Lo Cascio, Andrea Inés Buchi, Fabián Miguel Scooco, Noelia Lumani, Mariana Cabrera Muñoz, Ana María Carla Iñiguez, María Candelaria García del Pino, Esteban Carbonaro, Ignacio Germán Barbeito, Alejandro Javier Planes, Martín Alejandro Rodríguez, Marcelo A Salica, Ángela Nicole Gareca, Cristian Alejandro Vecchietti, Lucas Nahuel Ambrosio, Cecilia Noemí Bentroni, Nélida del Valle Fonseca, María Cristina Ferrandiz, María Belén Baronetto, Milagro Altamirano, Ana Laura Ayelén Reyes, Carina Estigarría, Maricel Andrada, Martín Alberto Navarro, Analía Errobidart, Juan Carlos Serra.**

Lectura crítica:

**Silvia Noemí Vidales**

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>PRÓLOGO</b>	10
<b>Divirtámonos, descubramos algo diferente</b>	26
<i>Ivana Waigadt</i>	
<b>En garras del mar</b>	29
<i>Ana Laura Batistela</i>	
<b>“Behind Closed Doors”(A Puertas Cerradas)</b>	32
<i>Luca Luciano de Oro</i>	
<b>¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?</b>	36
<i>Silvia Noemí Sánchez</i>	
<b>Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente</b>	40
<i>Maximiliano Gamarra</i>	
<i>Andrea C. Ninomiya</i>	
<b>Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional</b>	47
<i>Emiliano Fallilone</i>	
<b>En busca de una Herramienta Efectiva hacia Aprendizajes Profundos. Relato de una Investigación-Acción</b>	52
<i>Silvia A. Breiburd</i>	
<b>Multiplicar es la tarea: entre la escritura y la reflexión</b>	58
<i>Estela Alicia Girola</i>	
<i>Graciela Patricia Nievas</i>	
<i>Silvia Sunsi</i>	
<b>Lo imposible de educar: el síntoma del sujeto</b>	63
<i>Evangolina María Sol Stang</i>	
<b>El aula, “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje”. Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía</b>	68
<i>Roald Devetac y Liliana Pazo</i>	
<b>De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente</b>	73
<i>Andrés Kremer</i>	



<b>No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió</b>	78
<i>Jorge Lo Cascio</i>	
<b>“Abriendo caminos, emociones en el aula”. Hacia nuevos desafíos, la dimensión emocional como posibilidad de transformación personal en el alumno</b>	84
<i>Andrea Inés Buchi</i>	
<b>Proyecto Egreso: Una experiencia áulica para favorecer la construcción de proyectos de vida en estudiantes con discapacidad intelectual</b>	89
<i>Fabián Miguel Scocco</i>	
<i>Noelia Lumani</i>	
<b>Teatro en la Escuela</b>	94
<i>Mariana Cabrera Muñoz</i>	
<i>Ana María Carla Iñiguez.</i>	
<i>María Candelaria García del Pino</i>	
<b>Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio</b>	98
<i>Esteban Carbonaro</i>	
<b>Editora Cartonera Brancaleone. Una propuesta editorial orientada a incentivar la producción textual y gráfica de los estudiantes recreando las formas de convivencia</b>	103
<i>Ignacio Germán Barbeito</i>	
<b>Dime cómo entras y te diré cómo sales (Elementos que subyacen en el quehacer docente)</b>	107
<i>Alejandro Javier Planes</i>	
<b>Darle una mano a la escuela</b>	111
<i>Martín Alejandro Rodríguez</i>	
<b>La incertidumbre, el umbral de la práctica docente: <i>hacia un modelo pedagógico, “la clase indeterminada”</i></b>	115
<i>Marcelo A. Salica</i>	
<b>Tizas y lapiceras</b>	120
<i>Ángela Nicole Gareca</i>	
<b>Aprendiendo Matemáticas haciendo Matemáticas: Demostración y aplicación Teorema de Pitágoras</b>	123
<i>Cristian Alejandro Vecchietti</i>	

<b>La enseñanza del inglés y del inglés técnico en la escuela secundaria técnica: desafíos y posibilidades</b>	130
<i>Lucas Nahuel Ambrosio</i>	
<b>Alumnos y NTIC necesitan Docentes</b>	135
<i>Cecilia Noemí Bentroni</i>	
<b>Entre Tubos, Fusiones y Emociones</b>	140
<i>Nélida del Valle, Fonseca Acosta</i>	
<i>María Cristina Ferrandiz</i>	
Con la colaboración de <i>María Belén Baronetto</i>	
<b>Mediar desde la propia experiencia: lectores que forman lectores</b>	145
<i>Milagro Altamirano</i>	
<i>Ana Laura Ayelén Reyes</i>	
<b>Fuera de clase</b>	149
<i>Carina Estigarriá</i>	
<i>Maricel Andrada</i>	
<b>Doble confusión y un falso problema</b>	152
<i>Martín Alberto Navarro</i>	
<b>Experiencias de aprendizaje significativo en la escuela secundaria: entre la inscripción social y la construcción de conocimientos</b>	159
<i>Analía Errobidart</i>	
<b>La habitualidad del maltrato</b>	165
<i>Juan Carlos Serra</i>	

## PRÓLOGO

¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria? Esta pregunta constituyó el tema convocante de la convocatoria a la presentación de ensayos lanzada por el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes (Unidad Asociada CONICET) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba con el apoyo de UNICEF, OEI, UNESCO, Fundación Córdoba Mejora y Novedades Educativas, a mediados de 2016. A través de ella, estudiantes, docentes, directivos y supervisores de escuelas secundarias, como así también investigadores de esta temática fueron llamados a compartir esas valiosas experiencias que suceden cuando “se cierra la puerta” del aula, en ese momento preciso en que estudiantes y docentes se reúnen para poner en circulación el conocimiento y, al mismo tiempo, enriquecer las relaciones interpersonales.

Y fue el ensayo –género permeable a la diversidad de perspectivas y modos de decir– el vehículo óptimo para revelar y develar lo que sucede en cada escuela y en cada aula, entendida –tal como se advertía en la convocatoria– en un sentido amplio, ya que “como ámbitos de enseñanza y aprendizaje se incluyen otros espacios escolares – biblioteca, laboratorios, patios– y también comunitarios –clubes, centros vecinales, plazas, parques–”.

Respondieron a la convocatoria 87 escritores. Los trabajos fueron valorados durante el mes de diciembre por un Jurado conformado por integrantes del Equipo de Investigación e invitados especiales (Apéndice 1), que consideraron –además del ajuste a los requisitos de la convocatoria– la riqueza pedagógica de la situación recuperada: el interés y originalidad de las experiencias, ideas, reflexiones, los puntos de vista expresados en el ensayo como así también la claridad de posicionamientos, argumentos y conclusiones. En el caso de ensayos sustentados en fuentes bibliográficas, se evaluó el respeto por ellas. La tarea fue interesante y productiva. De los ensayos recibidos, se seleccionaron veinte (20) y se decidió otorgar diez (10) menciones. En todos ellos se da cuenta de las diferentes ópticas y realidades de las escuelas secundarias de distintas provincias argentinas (Apéndice 2).

En los términos de la convocatoria quedaban claramente establecidas las temáticas que podrían ser objeto de abordaje en los ensayos, todas ellas vinculadas con las oportunidades y desafíos –presentes y futuros– de la enseñanza: los procesos de planificación, los modos de vincular a los sujetos con el saber, los supuestos teóricos en los que se fundamentan, los formatos pedagógicos, las condiciones que necesita generar el docente para que los estudiantes aprendan, las estrategias de evaluación, la inclusión de las TIC, las relaciones de los estudiantes adolescentes y jóvenes con lo que acontece y se les ofrece en las aulas. Todas estas temáticas están presentes en los ensayos producidos por los participantes. En algunos, planteadas explícitamente en el desarrollo de posicionamientos y argumentos: en otros, subyaciendo en analogías, relatos o descripciones.

Todos los textos permiten que el lector entre subrepticamente a cada una de las aulas en las que sucede lo que las palabras cuentan. A veces exceden el salón de clase y nos muestran el interior de la escuela como institución. Otras, proyectan hacia afuera lo que

trasladarse de un espacio recuperado para armar un estudio de radio en una escuela de un pueblito de Entre Ríos, a una “práctica simulada de juicio” para juzgar a un famoso personaje literario en una escuela de la ciudad de Buenos Aires; de un salón de la provincia de Santa Fe donde un docente se pregunta cómo dar paso a la “didáctica relacional”, a un aula convertida en editorial en algún lugar de Córdoba; de una pequeña escuela del conurbano bonaerense donde la tecnología ocupa un buen sitio, a un lejano rincón de Jujuy, en el que levantar la autoestima del alumno se convierte en objetivo primordial...

Y hasta los títulos de los trabajos constituyen un acercamiento a ese ámbito secreto del que quisimos dar cuenta. La lectura del índice puede convertirse en el hilo conductor de esta historia: la que se cocina en las escuelas independientemente de las teorías que encierran los libros, las prácticas particulares de las que tan poco hablan los manuales de educación.

Antes de acercarnos –a través de la lectura- a las aulas, quizá sería de gran utilidad observar lo que se percibe de las instituciones en sí: *No estoy de acuerdo con la monotonía con que se trabaja ni con las rutinarias y tradicionales mañanas que transitamos casi todos los años. A veces me pregunto ¿a qué se debe?* -dice una estudiante, y a continuación propone y explica:

*Las iniciativas, la ambición y la voluntad de progresar llevarían adelante la institución y el aprendizaje sería más efectivo, creo. Opino que en mi escuela falta el coraje de romper las estructuras, y el interés de ver qué hay más allá de lo que clásicamente conocemos. También considero que esta monotonía, efectivamente, afecta las relaciones entre los estudiantes. Sí, así es, todos los días lo mismo nos produce un cierto agotamiento, nuestro humor se altera negativamente al igual que el de los profesores, y la convivencia se torna quizás un poco desagradable.<sup>1</sup>*

Y otro, a partir de su experiencia, agrega:

*“¡Presten atención!, dejen, por favor, los celulares. No hablen, ni interrumpen. Abran sus carpetas”. La dulce y rutinaria melodía del comienzo de actividades. Pobres, son instrumentos. Ellos enseñan a otros el modelo instaurado de normalidad no amenazante para la sociedad, nos enseñan a ocupar un cargo, a ser un engranaje. Lo tengan en cuenta o no, supongo que no les importa. Ellos nos instruyen, nos dan las habilidades necesarias para no ser devorados por los lobos de la realidad a los cuales ellos casi sucumben<sup>2</sup>.*

Esta visión pesimista –pero no por eso menos real- apunta a ciertas actitudes tras las que ocultan rasgos de violencia, como lo que expresa el profesor Serra en su ensayo:

*Pero el maltrato se me aparece insistente. Una clase, y otra, y otra transcurren a través de la amenaza, el grito, el castigo. Los profesores lo ejercen. Preguntas que no son contestadas. Quejas que son silenciadas o ignoradas. Indiferencia. Explicaciones que no se dan, evaluaciones que se toman sobre esas explicaciones ausentes. Arbitrariedad sin sentido. Culpabilización del estudiante, del más vulnerable, del que le cuesta atender, callarse, estarse quieto. Los alumnos lo asumen, es de ese modo. A veces, a su propia costa, se revelan, y de esa manera, ofrecen una buena coartada a más maltrato. Los alumnos lo*

---

<sup>1</sup> Waigadt, Ivana (Estudiante. Ensayo seleccionado): “Divirtámonos, descubramos algo diferente”.

<sup>2</sup> De Oro, Luca Luciano (Estudiante. Ensayo seleccionado): “Behind Closed Doors (A puertas cerradas)”.

*ejercen también, cuando pueden, hacia los profesores, a su modo: el gesto, el insulto por lo bajo y a veces no tan bajo, la indiferencia, el desafío. Entre alumnos se practica todo el tiempo: la broma no compartida, el insulto, la burla, el acoso. El maltrato está presente también en las cosas y en su estado: en el picaporte que falta, el pizarrón descascarado, los pisos sucios, los asientos sin respaldo, el hacinamiento, los vidrios rotos, el frío en invierno y el calor en verano. En las condiciones de trabajo de los docentes, en su soledad ante situaciones que los sobrepasan y en las que no encuentran soporte, ni espacio, ni respiro<sup>3</sup>.*

La visión coincide –de algún modo– con la descripción con que otra docente comienza su texto:

*Alumnos desinteresados, apáticos, hastiados. Malestar docente, descontento y reclamo de padres. Altos niveles de fracaso escolar, baja puntuación en exámenes de calidad y deserción. Todo esto constituye una descripción generalizada de la realidad de cualquier institución educativa en cualquier rincón del país y, por qué no, de Latinoamérica<sup>4</sup>.*

Con respecto al modelo docente que la cita pone de manifiesto, cabría reflexionar sobre las consecuencias que dicho modelo acarrea. Muchas veces, quien adopta un estilo autoritario o vertical para dar las indicaciones sobre lo que espera de sus alumnos (lo haga confundiendo autoridad con autoritarismo o convencido de que el rol le confiere esa posición) es incapaz de percibir que su actitud no solo violenta la convivencia diaria, sino que impide el logro de los resultados deseados. Y es en estos casos donde el ejercicio de la evaluación continua (autoevaluación, co-evaluación, heteroevaluación y evaluación externa) se vuelve imprescindible.

Ferreya y Rúa (2016)<sup>5</sup> sostienen que

reunirse con los colegas para analizar un nuevo material curricular, capacitarse para el uso de TIC en el aula, aprender acerca de teorías de la educación, planificar un trabajo en terreno, formar parte de una consulta acerca de un dispositivo de evaluación docente... son prácticas educativas que es posible diferenciar de las prácticas de enseñanza pero inciden fuertemente en estas últimas..

Y aseveran:

El docente, así, construye teoría reflexionando solo y reflexionando con otros; con colegas y con otros miembros de su escuela y de otras instituciones analiza sus logros y dificultades, valorándolos según apreciaciones producidas entre todos, conformando una comunidad de prácticos. Esas formas de intercambio que se llevan a cabo en la escuela y que se identifican como prácticas educativas, al mismo tiempo, dan centralidad a las prácticas de la enseñanza como contenido.

---

<sup>3</sup> Serra, Juan Carlos (Investigador. Ensayo con mención especial): “La habitualidad del maltrato”.

<sup>4</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

<sup>5</sup> Marco Teórico. Documento de investigación, circulación interna.

Al avanzar en la lectura, se encuentran otros trabajos que profundizan en los planteos y proponen acciones. Dice la profesora Stang:<sup>6</sup>

*Y cuando digo posibilidades, estoy haciendo referencia a lo cotidiano dentro de estas instituciones: hablo de subjetividades adultas posicionadas en este neologismo que planteo como saber – poder; hablo de engranajes duros y tallados perfectamente para hacer girar el sistema, hablo de modos de enseñar pasados de moda; hablo de realidades sociales y culturales complejas... ¿Es posible entonces?, ¿es posible “acoger lo imprevisto”?, ¿es posible no claudicar en el intento de generar nuevas formas?*

Y comienzan los aportes:

*De allí nuestro rol fundante: atribuir sentidos, trascender la denuncia, apuntar a comprensiones aunque estas sean parciales y falibles, problematizar nuestras circunstancias y ayudar a los estudiantes a visibilizarlas. ¿Cómo pensar y cómo intervenir en los procesos de mediación cultural y mediatización que se experimentan en nuestras aulas? Tal vez la respuesta esté en pensar que la transmisión en las aulas contemporáneas no sólo demanda la consideración del carácter contingente e histórico de las nuevas generaciones, sino que requiere ampliar el mapa social y cultural de las poblaciones de alumnos en un reconocimiento de las formas de socialización contemporáneas o alternativas a la socialización escolar (Carli, 2006)<sup>7</sup>.*

Y esto es así porque quienes han respondido a este llamado lo han hecho a partir de un profundo análisis de la realidad, pero no para instalarse en la queja. Lo han hecho para ofrecer posibles salidas, para contar lo que a ellos les ha dado resultado, para sugerir y proponer.

Una de las temáticas sobresalientes que plantean los ensayos es la de la inclusión:

*¿Cómo no atender la emergencia de las personas y sus circunstancias que se cuelean inevitablemente en los pies descalzos de un alumno en una mañana cruda de invierno, en la panza redonda que apura los botones del guardapolvo de una adolescente madre, en la delgadez extrema de un estudiante wichí o en la imposición de una enseñanza impartida en una lengua cuyos acentos y retórica recuerdan la opresión?<sup>8</sup>-se pregunta una docente*

Y otro reflexiona:

*Me voy dando cuenta, con el correr de las clases, que educar en la Escuela Secundaria de hoy no es transmitir, sino que es mucho más complejo, ya que implica: escuchar, aprender, aconsejar, contener, sostener, explicar, preguntar, motivar, animar, entre muchas cosas más. La primera opción consciente es poder comulgar verdaderamente con el pueblo, con sus dolores, sus riquezas, sus gritos, sus necesidades<sup>9</sup>.*

---

<sup>6</sup> Stang, Evangelina. (Docente. Ensayo seleccionado): “Lo imposible de educar: el síntoma del sujeto”.

<sup>7</sup> Sánchez, Silvia (Docente. Ensayo seleccionado): “¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?”.

<sup>8</sup> Sánchez, Silvia (Docente. Ensayo seleccionado): “¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?”.

<sup>9</sup> Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): “Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”.

Un grupo de profesoras que trabajan con jóvenes que han retornado a la escuela se refieren a las modificaciones que se operan en docentes y estudiantes al deponer actitudes estrictas:

*Hay un abandono de la rigidez inicial que el propio cuerpo registra, dando lugar a relaciones más flexibles en las que la innovación e invención de estrategias didácticas tienen su asiento en las intenciones de escuchar a los alumnos, tratar de entender qué les pasa y recién después plantearse qué y cómo enseñar. Se podría pensar también cómo un rasgo sensible de obstinación por ocupar el lugar de adulto referente que aparece tan desdibujado en muchas de las historias familiares de los jóvenes que concurren al CESAJ<sup>10</sup> es parte del compromiso con el que asumen la tarea<sup>11</sup>.*

También hay quienes hacen extensivo dicho compromiso a la sociedad toda:

*La escuela y los docentes intentan, con pocas herramientas, incluir, al menos desde lo educativo, a personas que fueron (son) excluidas en la sociedad. Queda poco margen para el éxito en esta inclusión, aumentar las probabilidades requiere cambios profundos en la sociedad que mermen la contradicción entre la selección y la inclusión. Por su parte, las mejoras en las condiciones laborales y las formas de contratación docente, de modo que se reconozca la planificación como tiempo de trabajo rentado, es posible que mejore las prácticas de enseñanza e impacte en los aprendizajes, a condición de que se piense una política de capacitación que responda en forma coherente a estas demandas<sup>12</sup>.*

La lectura de los trabajos lleva paulatinamente a penetrar en la trama de la escritura y uno va enterándose de proyectos que una vez han sido ilusiones y en este momento son casi realidades. Porque –como dicen los profesores Devetac y Pazo–:

*El aula refleja claramente “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje” y para que los resultados sean más sabrosos y logremos un aprendizaje significativo y poderoso es recomendable condimentar con proyectos interdisciplinarios que permitan articular conocimientos y poner en acto diversas competencias. Generar espacios interdisciplinarios es clave para favorecer la creatividad<sup>13</sup>*

El profesor Carbonaro describe con estas palabras cómo se va generando el proceso:

*Mediante un rol de asesoramiento y tutoría, el docente abandona la tarea de mero transmisor y desde la tutoría grupal acompaña a cada grupo en el proceso de elaboración del guion radiofónico, la selección de sonidos y las consultas que surjan en el interior de los equipos de trabajo. De esta forma, el aula se vuelve un taller, un espacio de trabajo horizontal donde la exposición magistral se desvanece en pos de diversidad de discursos*

---

<sup>10</sup> Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.

<sup>11</sup> Girola, Estela, Nievas, Graciela. y Sunsi, Silvia. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”.

<sup>12</sup> Lo Cascio, Jorge (Docente. Ensayo seleccionado): “No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió”.

<sup>13</sup> Devetac, Roald. y Pazo, Liliana. (Docentes. Ensayo seleccionado): “El aula, la cocina de la enseñanza y del aprendizaje. Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía”.

*que circulan en un sinfín de direcciones. Además, el docente alienta a que los grupos también se asesoren entre sí en la búsqueda de material sonoro*<sup>14</sup>.

Estas expresiones coinciden –de alguna manera- con lo que cuenta otro docente:

*Partimos del juego y nos basamos en dos conceptos fundamentales como la dramatización y la improvisación. Al ocuparnos de las dramatizaciones en el aula, uno de los aspectos considerados es la estrecha relación entre teatro y clase. El aula y toda la clase se transforman en un espacio teatral, en un escenario. En efecto, la relación entre el profesor y los estudiantes es tan teatral como la del director con sus actores. Con respecto a la improvisación – que es la representación de algo no preparado previamente, inventado espontáneamente a partir de un estímulo dado (imágenes, una frase, un gesto, etc.)- ésta es para nosotros una técnica a partir de la cual presentamos algunos de los elementos del arte dramático y de la puesta en escena, previo al trabajo de la obra teatral escogida para la representación*<sup>15</sup>.

También, en la evaluación de los resultados se pone de manifiesto la felicidad ante la concreción de lo planificado:

*El proyecto permitió realizar una “práctica simulada de juicio” para juzgar a un famoso personaje literario. De esta forma se pusieron en juego, por un lado, diversas competencias: lectora, comprensiva discursiva, léxica, oral, retórica y crítica y, por otro lado, se explicó y se puso en práctica un contenido interdisciplinario: la argumentación oral y escrita*<sup>16</sup> -dicen los profesores Devetac y Pazo.

O permite un análisis de la tarea realizada, como lo expresa el profesor Barbeito:

*El saber y la escritura, que en este primer intento revistieron un carácter más bien privado, tuvieron sin embargo que pasar por la criba de un modo de producción colectiva, del que fue protagonista un grupo de estudiantes: discusión y selección de los textos a publicar, maquetación, recolección de papeles, cartones y pinturas, diseño de un isologotipo, diseño de tapas, encuadernación, publicidad y distribución. (...) El empuje de esta modesta primera experiencia, la propuesta pedagógica que es su razón de ser, tiene como eje la producción textual y gráfica de los estudiantes, pero también la sedimentación de formas de convivencia sostenidas por la cooperación, la imaginación dialógica y la satisfacción de las responsabilidades que trae aparejada la conquista de la autonomía. La posibilidad de replicar esta experiencia requerirá de acuerdos institucionales, la constitución de un <sup>17</sup>colectivo editor, siempre abierto a continua renovación, y la participación, la asesoría y el acompañamiento de docentes, padres y madres*<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Carbonaro, Esteban (Docente. Ensayo seleccionado): “Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio”.

<sup>15</sup> Cabrera Muñoz, Mariana, Iñiguez, Ana María. y García del Pino, María Candelaria. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Teatro en la escuela”.

<sup>16</sup> Devetac Roald. y Pazo, Liliana (Docentes. Ensayo seleccionado): “El aula –la cocina de la enseñanza y del aprendizaje- Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía”.

<sup>17</sup> Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó (trad. De *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001).

<sup>18</sup> Barbeito, Ignacio (Docente. Ensayo seleccionado): “Editora Cartonera Brancalone: Una propuesta editorial orientada a incentivar la producción textual y gráfica...”



Estas consideraciones ponen en evidencia el resultado del trabajo de reflexión que lleva a los docentes a volver sobre las situaciones vividas, la actuación propia y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza. La tarea permite reconstruir críticamente tanto la experiencia individual como colectiva. Como sostiene Perrenoud (2004): "...Aprender a reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (p.50).

En las palabras de los docentes citados aparece también la alusión al desarrollo de las capacidades prioritarias. Como dicen Ferreira y Peretti (2010):

Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos y materiales curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados -tanto docentes como estudiantes- de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos. En consecuencia, contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad (p.1).

Entrar a las aulas a través de estos ensayos permite también ver cuál es el estado de la situación con respecto a la real inserción de las TICs como herramienta imprescindible de la tarea educativa. Dicen los profesores Gamarra y Ninomiya en referencia a tres tendencias que serán ampliamente explicadas a lo largo del ensayo de su autoría:

*La tecnología se ha convertido en la gran protagonista de nuestra cotidianidad en las últimas décadas, y no se discute que los jóvenes sienten especial atracción por ese mundo con lógica y lenguaje propios; también resulta muy motivador para la gran mayoría ya que ha invadido los espacios de juego, de comunicación, de socialización, de arte. Si convivir con la tecnología genera procesos de aprendizaje, resolución de problemas, y habilidad para asumir desafíos, por qué no aplicarla en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje escolar. Es por eso que el estudiante debe desarrollar determinadas competencias como: identificar, acceder y manejar diferentes fuentes de información; formular e identificar problemas; desarrollar propuestas de solución; adquirir competencias técnicas básicas; poseer habilidades comunicacionales y tender a la autoformación. Estas estrategias, en la actualidad, son potenciadas por tendencias mundiales que de a poco van enraizándose en la práctica docente: 1. la clase invertida (flippedclass), 2. La producción de contenidos digitales (digital mashup), 3. El aprendizaje ubicuo y extendido en entornos virtuales de enseñanza (blendedlearning, mobilelearning). Tres tendencias que están intrínsecamente vinculadas<sup>19</sup>.*

En las aulas donde se enseña y se aprende una lengua extranjera, también la tecnología se ha vuelto ineludible:

*Los grandes avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hacen posible que podamos recurrir al "aprendizaje ubicuo": la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento (Burbules, 2012, p. 2)3. Esto amplía*

---

<sup>19</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): "Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente".

*los horizontes de la enseñanza permitiéndonos, por ejemplo, acceder a material publicado en inglés por diversas universidades de todo el mundo, sin la necesidad de desplazarnos físicamente. En pocas palabras, las TIC se convierten en grandes aliadas para los docentes de inglés, ya que nos permiten llevar todo ese “mundo internacional” a las cuatro paredes del aula para que junto con nuestros estudiantes podamos decodificarlo, recrearlo y ponerlo en práctica<sup>20</sup>.*

*Cuando el docente comprende el valor de utilizar las NTIC, sus estrategias cambian y los alumnos son los primeros en descubrirlo. Será el profesor quien enseñe cuándo y dónde usar los dispositivos, en qué momentos se debe prescindir de ellos y cuándo se deben utilizar como fuente de conocimiento. Su rol como orientador en la elección de fuentes es fundamental para generar pensamiento crítico sobre lo leído e interpretado y es quien enseña a comparar y obtener diferentes líneas de pensamiento<sup>21</sup> -refiere la profesora Bentroni.*

Algunos docentes nos recuerdan que –como señala Nicholas Burbules (2008)- en cuestiones de tecnología son los estudiantes los expertos:

*Ellos son una fuente importante con valor educativo ahora, y esto sugiere una relación mucho más colaborativa entre estudiantes y docentes que lo que la mayoría de los modelos de enseñanza-aprendizaje pueda considerar” (p. 140). Por eso hay que “...resaltar la importancia de compartir este tipo de experiencias educativas de las que somos partícipes para que no se pierdan detrás de las puertas de cada escuela. De este modo sirven como muestra de posibilidad, de que otras prácticas alternativas a lo tradicional son viables<sup>22</sup>.*

Sin embargo, tendremos que estar atentos para que las TIC no nos alejen de otras cuestiones, porque –como refiere el profesor Navarro-:

*No negamos que las TIC son una herramienta de amplia potencialidad en el momento de enseñar, pero hay un problema al proponerlas como sinónimo de inclusión. Es posible visualizar la doble confusión cuando vemos que, por ejemplo, el Ministerio de Educación ofrece especializaciones en tecnología y software, pero no en filosofía. Y el problema de la inclusión es un problema filosófico.<sup>23</sup>*

La escuela ideal en este tiempo “tecnologizado” es la que se describe en este párrafo:

*El profesor no solo enseña matemática sino Matemática en un mundo tecnológico, usando aplicaciones que generan simulaciones maravillosas, imposibles de realizar en un papel. El profesor de Geografía no solo enseña a ubicar lugares en un mapa, sino que muestra videos de esos lugares, los posiciona según el GPS con coordenadas exactas, y les permite a los alumnos realizar viajes virtuales por las calles de las ciudades y los paisajes de este mundo. Así mismo el profesor de Artística no solo habla sobre como ver pinturas famosas sino que lleva a sus alumnos a los museos más famosos del mundo, enseña a realizar críticas a los cuadros más destacados, y les permite trabajar con ellos como si los tuvieran*

---

<sup>20</sup> Ambrosio, Lucas (Docente. Ensayo con mención especial): “La enseñanza del Inglés y el Inglés técnico en la Escuela Secundaria Técnica: desafíos y posibilidades”.

<sup>21</sup> Bentroni, Cecilia (Docente. Ensayo con mención especial): “Alumnos y NTIC necesitan docentes”.

<sup>22</sup> Estigarria, Carina. y Andrada, Maricel. (Docentes. Ensayo con mención especial): “Fuera de clase”.

<sup>23</sup> Navarro, Martín (Docente. Ensayo con mención especial): “Doble confusión y un falso problema”.

*en el aula. Cuando estas cosas sucedan podremos decir que el docente se dejó invadir por las NTIC, se valió de ellas y enseñó a sus alumnos como trabajar desde y con ellas*<sup>24</sup>.

Y, además, poco a poco, se vuelve experto en estas lides –como dicen los profesores Gamarra y Ninomiya:

*Paulatinamente, los docentes hemos sentido la necesidad de elaborar nuestros propios materiales hipermediales cuando los enfoques o proyectos exceden lo que materiales ya elaborados satisfacen. Es así como comenzamos a explorar muchas aplicaciones, conocer sus alcances, sus limitaciones, sus posibilidades y utilizarlas para rediseñar materiales para ser incluidos en las secuencias didácticas y así enriquecer las situaciones de enseñanza*<sup>25</sup>.

Una primera lectura nos centra en el hecho que se describe o relata. Pero luego, profundizando, vamos descubriendo los procesos de planificación que han conducido a esos resultados, los formatos pedagógicos que contribuyeron a que las relaciones dentro del aula propiciaran un clima favorable, el tiempo que tanto docentes como estudiantes destinaron a la preparación de cada proyecto para que el resultado fuera el que se muestra en el ensayo.

Otro aspecto que contribuye al logro de resultados óptimos es la formación docente. Formación que no solo se logra en los profesorados sino que arranca en el momento mismo en que uno decide ser enseñante. A partir de ese instante, no solo la teoría empezará a “formarlo”, sino también los modelos que las distintas instituciones le ofrecen en el marco de ciertas prácticas educativas y sociales. Ese o esa docente que se pone frente a una clase está enseñando más allá de sus palabras. En uno de los ensayos, por ejemplo, se habla del cuerpo del maestro:

*El docente puede no decir nada, pero muchas veces su cuerpo habla por él. Y los alumnos no sabrán mucho de Lengua o Física, pero en esto son expertos. En lectura de expresiones corporales son los mejores. El cuerpo muchas veces se encarga de hablar por nosotros. Y si este refleja fatiga, lo hace a través de un arrastre pies. O si expresa ira, por medio de una entrada brusca y enojosa. O si tiene prejuicios, al clavar miradas intimidantes. Todo esto y mucho más, los jóvenes lo leerán más claro que nada –dice el profesor Alejandro Planes*<sup>26</sup>.

Y esa misma idea está presente en la explicación de su tarea que relatan, en “Fuera de clase”, las profesoras Estigarria y Andrada:

*La idea central que trabajamos es la resignificación de las prácticas pedagógicas y el reposicionamiento docente. La resignificación en el sentido de pasar de un modelo vertical a uno horizontal, de la cátedra del saber (modelo del sabio) a la experimentación e investigación “al lado de” (modelo del facilitador), apuntando a la responsabilidad de nuestro hacer y al reposicionamiento a partir de la*

---

<sup>24</sup> Bentroni, Cecilia. (Docente. Ensayo con mención especial): “Alumnos y NTIC necesitan docentes”.

<sup>25</sup> Gamarra, Maximiliano. y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

<sup>26</sup> Planes, Alejandro (Docente. Ensayo seleccionado): “Dime cómo entras y te diré cómo sales”.

*creatividad y la libertad docente, preguntándonos a fondo qué es lo que debemos transmitir. Esta pregunta crítica, este punto detrás de la trama, la pregunta que molesta, es la responsabilidad política que tenemos los docentes. Y no será respondida sin involucrar los cuerpos con la mente, con las historias personales y ancestrales. Será cuestión de ir desde el cuerpo y el cruce (a veces el encuentro y otras el choque), a la mente, a la investigación de fuentes, a la elaboración del concepto. De este modo se relaciona el aprender con el experimentar, en relación con la materia Filosofía, pero también con otras materias<sup>27</sup>.*

O en esta conclusión:

*Despertar el compromiso liberador es devolver la dignidad de ser otro, con mayúsculas, y demostrar que se puede pensar el lugar del educando desde otra perspectiva. Ante esto, es necesario salir del educando-esponja, pasivo y mero receptor, para dar paso al educando protagonista de su vida, de sus aprendizajes, de su compromiso con la tarea liberadora de la cual es parte<sup>28</sup>.*

Las afirmaciones anteriores podrían vincularse con el concepto “pasión por el otro” que utiliza Levinas (2001), puesto que sentir pasión por enseñar, es sentir pasión por *enseñar a alguien*. Cuando un profesor se preocupa por el estudiante como persona, no solo respeta a la persona sino que está creando un vínculo que fortalece el aprendizaje, ya que percibe y asume la realidad del otro y actúa en consecuencia. Y esto se manifiesta en la posición corporal, en el tono del lenguaje, en el vocabulario empleado, elementos todos que contribuyen a la creación de un clima de “conversación entre amigos”, que hace que los estudiantes se impliquen emocionalmente en cada materia.

Sin embargo, a veces estas cuestiones no se aprenden en los institutos de formación docente. Sin embargo, a veces estas cuestiones no se aprenden en los institutos de formación docente. Dice el profesor Kremer:

*Al iniciarse en las prácticas educativas situadas, frente a un curso, los noveles profesores manifiestan una profunda incertidumbre ante la diferencia entre el alumno y las situaciones de aprendizaje ideales tipificados en el profesorado y el contexto real al cual se enfrenta el profesor en la clase (...) Esto los remite a una mirada crítica sobre su propio proceso de formación, apuntando en primer lugar sobre las materias de práctica docente y luego hacia aquellas de fundamentación pedagógica (35% de la carrera docente, entre ambas). Los problemas recurrentes que pueden referirse en este sentido son: las posibilidades de manejo de grupo, las deficiencias cognitivas y procedimentales de los alumnos, la diversidad de experiencias en las trayectorias escolares, y la distancia entre los contenidos curriculares demandados por el sistema y las posibilidades reales de procesarlos en el aula.*

---

<sup>27</sup> Estigarribia, Carina y Andrada, Maricel. (Docentes. Ensayo con mención especial): “Fuera de clase”.

<sup>28</sup> Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): “Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”.

Y más adelante agrega:

*Lo que aquí se sostiene es que sólo una adecuada concepción pedagógica posibilita un pasaje efectivo de la didáctica a una práctica docente potente, pues habilita en la trayectoria del profesor la construcción de su posicionamiento en torno a dos factores clave en las iniciativas sobre el sentido de su acción al interior del aula: el rol a asumir en el espacio político de la educación formal, y las decisiones curriculares en el área específica en que se desempeña<sup>29</sup>.*

Pero, si quien pasó por una institución de formación docente persiste en su objetivo primordial, afrontará la tarea diaria decidido a aprender cada día en el aula para ser un “maestro”, en todo el sentido de la palabra. El profesor Fallilone sostiene que

*El educando se convierte en educador, y el educador es educado, ante la presencia de Otro que ya no es un sujeto pasivo, sino que es una persona, no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino que es un entrecruce de vivencias, momentos, miedos, sueños, aciertos, errores, que cuestiona e interpela con su sola presencia<sup>30</sup>.*

Idea que se amplía en estos testimonios que las docentes Girola, Nieves y Sunsi recogen de profesores del CESAJ:

*“Para entender realidades distintas es necesario compartir mucho tiempo, dedicarse a la tarea, brindarse, comprender. Aun así, sólo entenderemos algo del universo del otro”.*

*“En fin, mi mirada en el aula ha cambiado y ahora intento cambiar la mirada de otros docentes, pero esa es una tarea mucho más ardua que merece un capítulo aparte”<sup>31</sup>.*

Hoy día el instrumento para medir la calidad educativa, por parte de los docentes, recae en la medición del rendimiento de los estudiantes –aportan Gamarra y Ninomiya, y amplían:

*Si éstos fracasan es considerado, la mayoría de las veces, como un fracaso unilateral, siendo sólo los alumnos los responsables de boicotear el esfuerzo que hace el docente por enseñar. Generalmente éste es el razonamiento que obstaculiza la búsqueda de soluciones. Para salir de ese lugar de incomodidad, es necesario plantearse que el fracaso es, en realidad, del propio sistema tal cual está concebido, haciendo evidente que en la actualidad las instituciones se perciben desactualizadas, inadecuadas y sin poder satisfacer el desarrollo de las aptitudes individuales<sup>32</sup>.*

Y el profesor Lo Cascio apunta:

*Cerrar las brechas entre los segmentos, igualando las calidades educativas y las oportunidades futuras es un desafío de la escuela secundaria, pero principalmente*

---

<sup>29</sup>Kremer, Andrés. (Docente. Ensayo seleccionado): “De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente.”

<sup>30</sup>Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): “Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”.

<sup>31</sup> Citados en el ensayo de Girola, Estela, Nieves, Graciela. y Sunsi, Silvia (Docentes. Ensayo seleccionado): “Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”.

<sup>32</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

*de las políticas públicas que deben apuntar a mejorar de forma sustancial las condiciones laborales y modos de contratación docente colocando el foco en mejorar los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza junto a modificaciones en los formatos escolares y planes de capacitación adecuados<sup>33</sup>.*

*La autoridad docente se construye desde el posicionamiento que éste adopta ante su saber, entendido desde la perspectiva disciplinar específica y la inmersión de su propuesta pedagógica en el juego de relaciones sociales, culturales y políticas en que se inscribe su acción -remarca el profesor Kremer, y asevera:*

*El marcado hiato que se produce en la formación docente entre la instrumentalidad didáctica y una concepción pedagógica integral que la sustente, denota la ausencia de una concepción estratégica al momento de proyectar el trabajo docente en el aula. Esta situación pone de manifiesto la incongruencia de la práctica docente con las demandas del sistema educativo, dado que éste refuerza la necesidad de construcción reflexiva y situada de los saberes entendidos como práctica social e históricamente condicionada, mientras que aquélla se abroquela sobre el saber disciplinar y didáctico. Revertir esta distancia y lograr mayores grados de autonomía docente es la deuda pendiente de los Institutos de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires<sup>34</sup>.*

Las acciones que acontecen en las aulas tienen su origen en distintos fundamentos teóricos. Los profesores Devetac y Pazo, por ejemplo, parten de un enfoque comunicativo, como lo expresan en la fundamentación de su ensayo:

*Esta experiencia didáctica, en particular, se inserta en el enfoque comunicativo, por lo cual presenta una propuesta contextualizada y significativa que busca desarrollar en los alumnos la capacidad de argumentar.(...) El enfoque comunicativo del estudio del lenguaje permite observar críticamente el habla en uso, en contextos reales de producción y circulación “los textos no solo son diferentes respecto de dimensiones como su léxico, su gramática, su estructura, o sus temáticas, sino también respecto de sus espacios de producción, circulación y recepción” (Navarro, 2013, 118).*

Y más adelante amplían:

*Para abordar la comprensión de las obras se utilizaron herramientas de diferentes teorías y crítica literaria, en castellano y francés. La intención fue presentar visiones opuestas sobre un tema, particularmente controversial, para incentivar en los alumnos el pensamiento crítico que se hace visible en la comunicación a través de la argumentación. Al mismo tiempo, el vicerrector<sup>35</sup> explicó la técnica de la práctica simulada de juicio con los ajustes “ad-hoc” necesarios para esta simulación con la finalidad de favorecer la participación de todos los estudiantes*

---

<sup>33</sup> Lo Cascio, Jorge (Docente. Ensayo seleccionado): “No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió”.

<sup>34</sup>Kremer, Andrés (Docente. Ensayo seleccionado):“De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente”.

<sup>35</sup> La ensayista se refiere a su compañero en la experiencia relatada (Nota de la prologuista).

*de los cursos involucrados. Asimismo, fundamentó la importancia de la realización de esta experiencia en el marco de la formación ciudadana de los jóvenes<sup>36</sup>.*

Y la profesora Breiburd admite:

*De este modo, partiendo de las metas enunciadas para esta investigación-acción, (indagar sobre una estrategia co-construida de enseñanza-aprendizaje) se esquematizaron los distintos niveles de complejidad del conocimiento que los alumnos deberían alcanzar para la evaluación final en cuatro niveles progresivos. Vale aclarar que la participación de los alumnos en la co-construcción de la herramienta presentada, no fue tan significativa en el diseño original en sí, como lo fue a la hora de perfeccionarla para adecuarla a los fines y necesidades para los que había sido creada.*

Y luego amplía de este modo:

*La herramienta (...) se denominó 'Enfoque de Bloques', surgió frente a una necesidad compartida de determinar pautas y expectativas claras de aprendizaje y fue co-diseñada con los alumnos como estrategia pedagógica con esa finalidad. Además, desde su concepción como objeto de una investigación en acción, apuntó a relacionar por un lado, a los alumnos de hoy en día, con su singular mirada e identidad generacional y, por el otro, a los contenidos a abordar en las materias involucradas con sus diversos niveles de complejidad<sup>37</sup>.*

Los resultados que se obtienen en las clases están íntimamente relacionados con el modo en que se trabaja en el aula. Y esta afirmación está justificada en las palabras con que los autores evalúan –en sus actividades– los siguientes aspectos:

- El valor de la tarea grupal, ya sea en la tarea de aula, entre el profesor y sus alumnos:

*Es notable el aspecto pedagógico de la co-construcción del conocimiento fomentando el aprendizaje colaborativo. Esto incide en la creación del sentimiento de grupo, desarrollando capacidades afectivas tales como: valorar el resultado del esfuerzo del trabajo personal y colectivo; estimular y ponderar lo que de cada uno puede aportar al grupo; contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto; valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo– reflexionan las profesoras Cabrera Muñoz, Iñiguez y García del Pino<sup>38</sup>.*

Y el profesor Vecchietti dice al respecto:

*En la implementación de la secuencia, según nuestra interpretación, se lograron clases interactivas no solo por el uso de las TIC, sino también por el trabajo grupal y los tiempos de puesta en común que se describieron con anterioridad. Podemos afirmar, desde las voces de los alumnos, y según nuestro parecer, que las clases se*

---

<sup>36</sup>Devetac, Roald y Pazo, Liliana (Docentes. Ensayo seleccionado): "El aula –la cocina de la enseñanza y del aprendizaje– Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía".

<sup>37</sup>Breiburd, Silvia. (Docente. Ensayo seleccionado): "En busca de una Herramienta Efectiva hacia Aprendizajes Profundos. Relato de una Investigación-Acción".

<sup>38</sup>Cabrera Muñoz, Mariana, Iñiguez, Ana María y García del Pino, María Candelaria (Docentes. Ensayo seleccionado): "Teatro en la escuela".

*vuelven más entretenidas e inclusive divertidas, subrayan el uso de la computadora así como también el programa Geogebra y el trabajo grupal. También que los alumnos, después de realizar la Secuencia Didáctica, tienen un interés especial, por diferentes motivaciones, de seguir este estilo de clases a futuro. En cuanto a las TIC, el Geogebra ayudó a la resolución de los distintos problemas pues su uso implica una economía en el tiempo y sus herramientas dan a los estudiantes una confianza en el planteo de soluciones y de la posibilidad de razonar diferentes procedimientos. Por último, se destaca la potencialidad positiva del trabajo grupal "...porque con el grupo compartimos las ideas y debatimos cual era la correcta o más acertada y, al final, nos poníamos de acuerdo con el momento de resolver el problema a realizar", en palabras de un alumno.<sup>39</sup>*

Pero también en el trabajo colaborativo entre compañeros docentes, como refieren las profesoras Girola, Nievas y Sunsi:

*En la mayoría de los relatos aparece "el otro" como alguien que colabora, completa y complementa las prácticas de enseñanza. Se alejan de las representaciones que se tienen sobre la escuela en relación con que "el maestro cuando cierra la puerta del aula hace lo que quiere". Las referidas expresiones de los docentes, como ejemplo de otras tantas, dan testimonio de su comprensión acerca de que no puede haber transformación posible que se realice en soledad. Estas afirmaciones arraigadas y puestas en acto en el quehacer cotidiano, cambian radicalmente el sentido de los aprendizajes, ya que se enseña más por lo que se es, que por lo que se sabe<sup>40</sup>.*

- El reconocimiento del otro como un igual, como se advierte en este párrafo del ensayo de la profesora Bentroni:

*Los alumnos con los que un docente de NTIC comparte sus clases poseen atributos muy particulares que los hacen especiales y únicos; son adolescentes, tecnológicos y nativos digitales. Por este motivo son especiales y cambian la realidad áulica, predisponiendo a los docentes a cambiar estrategias, actualizar recursos y reconocer nuevos paradigmas educativos. Ellos son los primeros en preguntar y responder cuando de tecnología se trata, siendo innata la cualidad de solucionar sus problemas con el uso de algún dispositivo. La experiencia áulica y el convivir con ellos diariamente generan momentos de diálogo e intercambio de opiniones, y es realmente en esos momentos que como docente se reconoce que si bien son dependientes de las NTIC, necesitan de los adultos para guiarlos en su vida escolar<sup>41</sup>.*

O en éste, de los profesores Fonseca Acosta, Ferrandiz y Baronetto:

*La modalidad de trabajo implicó, desde su comienzo, una responsabilidad con el proyecto, ya que se desarrollaba en contra turno. Consistía en preparar todo lo*

---

<sup>39</sup>Vecchietti, Cristian (Docente. Ensayo con mención especial): "Aprendiendo matemáticas, haciendo matemática: demostración y aplicación del teorema de Pitágoras"

<sup>40</sup> Girola, Estela, Nievas, Graciela y Sunsi, Silvia. (Docentes. Ensayo seleccionado): "Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión".

<sup>41</sup> Bentroni, Cecilia (Docente. Ensayo con mención especial): "Alumnos y NTIC necesitan docentes".



*necesario para que estos alumnos realizaran sus propias experiencias y además trabajaran en equipo con el otro (todos los pasantes) y para el otro (los alumnos de los cursos inferiores 1º, 2º y 3º), ya que parte de las prácticas implicaba colaborar en la transmisión de contenido a partir de una transposición didáctica favorecida por la cercanía etarias. Se abordó la potencialidad del estudiante de desarrollarse en un contexto vinculado con la producción de conocimiento científico, pero –además– la posibilidad de superar sus propias expectativas biográficas a partir de la revisión de los límites impuestos por falsas concepciones vinculadas con su origen socio económico y barrial<sup>42</sup>.*

Y en las palabras con que el profesor Carbonaro evalúa los resultados de su experiencia:

*Este silencio, tan asociado a la instancia de evaluación, se resignifica y se vuelve punto de partida para una actividad que involucra a todo el curso. Por otra parte, el debate también adquiere otra connotación. Surge a partir de la escucha de los trabajos realizados por los pares y su función no queda reducida a la mera crítica de las debilidades sino que promueve la mejoría de la práctica y el error como posibilidad. Finalmente, se rompe un estereotipo de la escuela moderna. La nueva disposición de bancos y mesas reconfigura la carga simbólica de los espacios. No existe la tensión docente de pie/estudiantes sentados. Las miradas no se encuentran sino que es necesario estar “de espaldas” y con los ojos cerrados para que se desarrolle el verdadero encuentro de cuerpos donde la radio tomará protagonismo. Así, el deseo de llevar este medio de comunicación se convierte en una experiencia que enriquece desde diversos aspectos la vida de la dinámica escolar y permite a la comunidad educativa desarrollar las competencias orales y escritas de los estudiantes<sup>43</sup>.*

Mucho más podríamos recuperar de cada ensayo, pero dejaremos la tarea a los lectores. Solo basta hacer hincapié en que uno de los aspectos más significativos de los textos recibidos es el que se encuentra en el primer rastreo del campo semántico que predomina en ellos. Expresiones tales como *cooperación, relación colaborativa, presencia del otro, entrecruce de vivencias, miedos, sueños, aciertos, errores...* aluden a una convivencia en cooperación dentro del aula, al modelo de alumno protagonista y docente facilitador, al reconocimiento mutuo del otro ...Y éstas son, precisamente, las condiciones esenciales que debe promover todo docente, porque –como dicen Ferreira y Rúa (2016):

Las prácticas de enseñanza, entonces, son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda.

El dramaturgo irlandés George Bernard Shaw dijo alguna vez: “Hay hombres que miran la realidad tal cual es y se preguntan ¿Por qué? Hay otros que la miran tal como debería

---

<sup>42</sup> Fonseca Acosta, Nélida, Ferrandiz, María Cristina y Baronetto, María Belén (Docentes. Ensayo con mención especial): “Entre tubos, fusiones y emociones”.

<sup>43</sup> Carbonaro, Esteban (Docente. Ensayo seleccionado): “Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio”.

ser y se preguntan ¿Por qué no?” Sin lugar a dudas, los docentes, investigadores y estudiantes que han respondido a esta convocatoria del Equipo de Investigación de Educación Secundaria pertenecen al segundo grupo. Y esto lo asevera la reflexión final de Girola, Nievas y Sunsi, cuando afirman que:

*... los profesores saben que cada día puede ocurrir algo que altere lo planificado, que requiera suspender lo previsto para atender la urgencia, algo que los enfrente a su propia y humana limitación en la toma de decisiones, haciendo que la tarea sólo pueda entenderse desde la responsabilidad compartida con los pares, la solidaridad profesional y los comunes objetivos<sup>44</sup>.*

Esperamos que la lectura de los ensayos -que el lector encontrará a continuación completos- permita, a cada uno, abrir nuevas puertas a la creatividad.

### Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2008). \_Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En UNICEF. *Las TIC: del aula a la agenda política*. Ponencias del Seminario internacional “Cómo las TIC transforman las escuelas”. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE\\_Tic\\_06.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf)

Ferreira, H. y Rúa, A. (2016). *Prácticas de enseñanza. Marco Teórico*. Equipo de Investigación de Educación Secundaria. Documento de circulación interna [inédito].

Ferreira, H. y Peretti, G. (2010, septiembre). *Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476\\_Ferreyra.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf)

Lévinas, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó (trad. De *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001).

---

<sup>44</sup> Girola, Estela, Nievas, Graciela y Sunsi, Silvia. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”.

# Divirtámonos, descubramos algo diferente

*Ivana Waigadt*

*Sólo es posible avanzar si se mira lejos"*

José Ortega y Gasset.

## **Resumen**

El ensayo relata una actividad diferente, en una escuela en la que la monotonía está muy presente. Comenta también cómo este proyecto pudo generar un cambio que revolucionó la institución y modificó los vínculos entre pares y docentes, a la vez que motivó nuevas experiencias y brindó confianza para emprender diferentes actividades. Se trata de un programa radial llamado "Entre Mates y Saberes, Magazine Cultural" producido, conducido y editado por alumnos de la escuela secundaria y emitido por la radio socioeducativa Voz Libre 89.1 MHz

El proyecto llegó para hacer desaparecer la repetición de actividades escolares día tras día y para mostrar que la escuela secundaria es efectivamente, un espacio donde se puede proyectar y crear.

## **Palabras clave**

Escuela secundaria-Monotonía-Motivación-Mates y Saberes- Profesores

Este año mi opinión se afirmó. Desde que transito la secundaria, sostengo que mi escuela en particular es poco alentadora con los alumnos. Expreso esto ya que considero que no hay cosa más significativa y placentera que decir libremente lo que se opina. Seguramente muchos me darán la razón y otros tantos indicarán que estoy equivocada.

Aclaro que me agrada asistir a clase y estudiar, pero no estoy de acuerdo con la monotonía con que se trabaja ni con las rutinarias y tradicionales mañanas que transitamos casi todos los años. A veces me pregunto ¿a qué se debe? Y no encuentro respuestas, solo suposiciones personales con las que me puedo equivocar (o no).

Las iniciativas, la ambición y la voluntad de progresar llevarían adelante la institución y el aprendizaje sería más efectivo, creo. Opino que en mi escuela falta el coraje de romper las estructuras, y el interés de ver qué hay más allá de lo que clásicamente conocemos.

También considero que esta monotonía, efectivamente, afecta las relaciones entre los estudiantes. Sí, así es, todos los días lo mismo nos produce un cierto agotamiento, nuestro humor se altera negativamente al igual que el de los profesores, y la convivencia se torna quizás un poco desagradable (fundamentalmente al finalizar el año cuando estamos agotados por esforzarnos todo ese tiempo).

Sorprendentemente hace tres meses llegó la profesora de Lengua con una propuesta muy particular para nosotros, los alumnos de cuarto. El desafío consistía en realizar un

programa de radio propio, pensado, elaborado y conducido por alumnos. Algo nunca realizado en una escuela de la zona. Aclaro que nuestra institución está ubicada en una zona rural llamada Costa Grande, es una escuela pequeña donde las aulas no alcanzan para todos los cursos y, por eso, un grupo usa una cantina para dar sus clases. Pero eso no nos importó, nuestro orgullo es grande y el de la profe también.

La invitación había llegado a la docente por parte de un equipo de profesores y estudiantes del “Instituto Superior Diamante”, que contaba con una radio socioeducativa localizada en uno de los pueblos más cercanos a la escuela, y ella confió en nosotros para llevarlo a cabo.

El proyecto consistía, principalmente, en que todo el curso debía participar, esa era la condición establecida. Al principio no me agradó ya que somos un grupo levemente desunido y estar disconformes nos caracteriza. Pero igual pusimos voluntad y nos planteamos organizar las secciones del programa, entre las que están: el rincón literario, el espacio de sociales, el bloque de entrevistas y la sección musical. Designamos los dos conductores y -desde entonces- el trabajo no cesó. Las temáticas tratadas siempre tenían que tener relación con la institución.

Grabábamos en nuestra escuela con las computadoras de *Conectar igualdad* que poseen un programa determinado para esta tarea, aunque tuvimos que actualizarlo. Nos dividíamos las actividades para buscar información, entrevistar, consultar. Preparábamos correctamente lo conseguido y lo grabábamos.

Como dije, no tenemos aulas para todos los cursos y mucho menos una sala de grabación. Pero eso no fue problema: frente a la nuestra hay un depósito de sillas (conocido como “el galponcito”) al que adoptamos como auditorio, muy particular por cierto. Ese espacio era pura y exclusivamente para el programa de radio y los demás alumnos y profesoras de la escuela lo sabían. Allí grabábamos, evitando tentarnos por oír nuestras voces y pidiendo silencio a los que pasaban por afuera.

Luego editábamos, agregábamos efectos y dejábamos todo preparado para ser presentado los miércoles a las 17 horas.

Y finalmente llegó ese día, el más anhelado de todos: el día en que se emitiría nuestro primer programa. Y esta misma emoción se ha repetido siete veces. Así es, ya vamos por el séptimo programa y hemos alcanzado grandes momentos con ellos, como entrevistar a la supervisora zonal o entablar una cierta relación con los profes que interrogamos.

Un programa de radio en una escuela rural es un poco complejo: no solo porque no tenemos dónde grabar o porque -cuando llueve y no ingresamos a la institución por el barro- no hay posibilidades de hacerlo y hay que emitir el programa anterior. Esto solo ocurrió una vez, ya que corriendo y trabajando hasta en los recreos y en las horas libres, hemos logrado cumplir con nuestra programación. Otra situación que suele resultar un problema es la visita constante de diversos pajaritos que nos brindan sus melodías, pero eso resulta molesto en la presentación y no hay manera de espantarlos, porque -al fin y al cabo- ese es su espacio y agradecemos que quieran formar parte de él. A veces, algunos miembros del proyecto radial se niegan a participar y presentan múltiples

excusas. Sin embargo, la docente de lengua utiliza un arma letal que los hace asistir inmediatamente: la nota del trimestre. Solo se trata de una amenaza para que participen y a ellos no les queda otra opción, pero –al final- están totalmente satisfechos con el resultado de la colaboración.

Poco a poco las otras profesoras se fueron acercando a nosotros para preguntarnos e interesarse por este proyecto y ofrecer su colaboración y conocimientos. Algunas nos brindaban sus módulos de clase para que pudiéramos grabar o para que ideáramos el logo del programa: una bandera que presentamos en la muestra anual de nuestra escuela.

También los estudiantes de los otros cursos han participado de esta actividad comentando, en los programas radiales, los intercolegiales en que participaron, leyendo sus cuentos y poesías, cantando... entre otras cosas. Y los integrantes de la escuela primaria (con la que compartimos el edificio) se prestaron para las entrevistas y hasta nos representaron una obrita de teatro.

Desde aquel instante comprendí que estaba equivocada en algunas apreciaciones y que en mi escuela sí hay profesores a los que les interesa progresar, llevar a cabo sucesos sin miedo a fracasar, incentivar a sus alumnos a que participen de proyectos distintos y -sobre todo- creer y confiar en ellos para realizarlos. Y que hay estudiantes con ganas e interés de enfrentar retos nuevos y con la voluntad de unirse como curso para una actividad; solo es cuestión de animarse a explorar algo desconocido, rompiendo estructuras, acabando con la rutina y sin miedo a equivocarse.

En este momento creo que la escuela está diferente. Este proyecto llegó para revolucionarla, para hacernos experimentar algo inédito, para mejorar las relaciones entre los alumnos, para romper la monotonía. Y el causante de esta revolución se denomina “Entre Mates y Saberes”, magazine cultural. (Por si acaso, podés sintonizarnos por Voz Libre 89.1MHz).

# En garras del mar

*Ana Laura Batistela*

## **Resumen**

Subimos a la embarcación y zarpamos conforme a los planos. Partir es siempre una palabra aterradora y llena de incertidumbre. Los Seres Humanos podemos ser valientes sólo cuando se trata de cosas que conocemos, y en esta nave marchamos por aguas extrañas ¿Quién sabe qué pasará en el camino?

Tantos nos han dicho lo terrorífico que sería vagar solitariamente por el espejo del cielo que más de una vez nos pasa por la cabeza el deseo de abandonar esta idea, o revolotean en nuestros pensamientos los cuentos e historias que, de a rato, sacuden la imaginación. Somos conscientes de que -al pisar la madera de la nave- no hay marcha atrás, empieza una nueva etapa y sumamos experiencias para no volver a ser los de antes. Dejamos atrás el ayer para ganar nuevos recuerdos...

## **Palabras clave**

Mar-Barco-Aventura-Escuela Secundaria-Enseñar-Proceso

## **A bordo**

Saludé con nerviosismo y por fin subí a bordo. Llegué temprano y solo. Miraba la hora a cada rato, en parte por hacer algo y en parte para evitar el mar de ojos que observaban impacientes. No conocía a nadie, ellos tampoco me conocían a mí. Éramos un puñado de gente extraña encerrada en la misma aventura, y -aunque nadie lo notase- teníamos más en común de lo que nosotros mismos creíamos. Teníamos en común nuestro futuro, el tiempo, las horas, los años, los capitanes, la travesía y quién sabe qué más. Pero aún no éramos conscientes de la historia que empezaba.

Hoy el capitán puso mano al timón y marchamos dejando en el agua turbia nuestras preocupaciones

## **En alta mar**

Reina tranquilidad en la cubierta. Comprobamos que el mar no era tan temible como suponíamos, o como algunos viejos marineros contaban.

No hay mucho que hacer en la nave, y aunque el capitán nos exija estar sumamente atentos a los vientos y las velas, me distraigo con un libro viejo y varios tragos del bar.

### **Naufragio**

El viento helado soplaba con furia y el agua azotaba nuestros cuerpos. Perdíamos el control del barco que navegaba con una rapidez estremecedora. Retumbaban los truenos y los rayos iluminaban el cielo negro.

Llovía a cántaros. Mientras tanto, en la cubierta, intentábamos sobrevivir al río que inundaba nuestros pies, desesperados echábamos el agua fuera de la nave.

De pronto algo nos sorprendió: sobresaltados, escuchamos un estrepitoso ruido. Supusimos que nuestra querida nave se había estrellado contra las piedras. El buque estaba roto. Quedaba esperar suerte y fe para la tripulación, porque de a poco se fundía su madera de lapacho con el agua. Rápidamente tomamos un bote salvavidas y esperamos un milagro.

### **A la deriva**

El cielo estaba teñido de un celeste intenso y ninguna nube interrumpía en sus kilómetros. Los rayos del sol parecían oro flotando bajo nuestros pies. Estábamos en medio de la nada amontonados en un bote chico, mirando con ojos pequeños la inmensidad del horizonte. No conocíamos nuestra ubicación ni hacia a dónde nos dirigíamos, menos sabíamos qué había ocurrido con los demás. Concluimos en que tal vez estarían en el otro bote, que habrían tomado la dirección contraria en medio de la tormenta, o que ya estaban a salvo y navegando como nosotros. No nos permitimos pensar más en ellos, decidimos dejar ahí el tema para concentrarnos en lo nuestro y olvidar el pasado.

### **Reencuentro**

Nos acunaba el océano con su vaivén y, en el movimiento, nuestro bote sobrecargado quedaba al nivel del agua. Las provisiones se acababan y la espera convertía a la tripulación en un manicomio. Con las bocas secas y medio moribundos, nos revivió la noticia que dio un marinero; que -mirando por el catalejo- no paraba de gritar a toda voz el anuncio del reencuentro con el bote hermano.

Pusimos energía, fuerza y toda nuestra voluntad en llegar hasta a ellos. Cuando lo logramos, verificamos que nadie faltaba y nos vengamos con nuestras sonrisas del monstruo del agua. En el clima de fiesta se distinguían varias palmadas al hombro, música y abrazos. Ya éramos familia.

### **Tierra**

Vimos tierra. Nos lanzamos a la costa cálida de arena y, tras recolectar algunos frutos, nos unimos para contemplar cómo el sol le daba paso a la luna.

Después de pedir varias veces ayuda con señales de humo y de no recibir respuesta, nos acostumbramos a estar en la isla. De sol a sol, de luna a luna aprendimos a sobrevivir y a convivir. Nos aferramos tanto a esta aventura que en el disfrute se nos olvidó que no

era para siempre y, a pesar de que la isla empezó siendo una opción temporal, acabamos por desear no salir de ella. Ya no nos importaba aquella vida de antes.

### **Rescate**

Irnos supondría no vernos nunca más, separarnos ¿Cómo acostumbrarse a vivir con una nueva familia? ¿Cómo no querer quedarse allí, en donde estábamos cómodos y funcionábamos tan bien? Apenas nos resignamos y aceptamos el desafío de vivir unidos, apenas aprendimos a respetarnos y a tener un buen trato, apenas nos hicimos hermanos... el destino nos separa.

Llegó, varios meses tarde, el barco de rescate. Vino cuando menos lo pensábamos para, como el mar, sacudirnos y tirarnos en orillas nuevas.

### **Conclusión**

Si tuviera que definir el significado de escuela secundaria con una palabra sería: **aventura**. Es una mezcla de personas obligadas a verse la cara por unos cuantos años, es una etapa, es la puerta a un mundo nuevo, es un mejunje de recuerdos. Tiene gusto a risas, pero a veces moja como las lágrimas. Es chocolate y es limón, es compartir con treinta y algo de personas una aventura imperdible. Es navegar por los mares de la vida en un barco especial, es aprender a crecer y a aceptar que toda tripulación necesita las órdenes de un capitán. Es un movimiento en masa, es un conjunto de momentos más en la repisa, es como un sueño que se va cuando uno empieza a disfrutarlo. Es conocerse a uno mismo, es protestar por despertarse temprano todas las mañanas. Es un tema de conversación, es entender qué cosas importan, es ponerle ganas a lo que no nos gusta. Es vida social, es no quedarse en la comodidad, es salir, cantar, bailar, correr, sentir, saber, querer, odiar, caer y levantarse.

Nadie puede negarlo: detestamos estudiar, tal vez nunca hacemos la tarea, olvidamos de todo, no tenemos voluntad para terminar una actividad, nos equivocamos, somos un desastre, estamos desorientados y hacemos cualquier cosa. Conclusión: cualquiera odia una escuela si considera que es solamente un conjunto de obligaciones. El secreto de ver la magia de lo cotidiano es tener otra perspectiva, saber valorar lo que tenemos.

Hay personas ahí adentro que valen mucho. Hay profesores que hablan con el corazón, hay amigos que pintan nuestros días grises, hay compañeros que merecen un premio, hay gente que nos escucha y nos tiene en cuenta, personas que van más allá del presente, más allá de enseñar contenidos, capaces de robar lugares dentro de un corazón inquieto. Estoy casi en quinto año, no quiero irme. Uno llega con miedo y se va con miedo.

Es como la historia, casi un proceso: empezar y afrontar temores, conseguir estabilidad, ahogarse, aprender a contar con los demás para sobrevivir, instalarse, irse.

Somos caracolas que el mar desparrama. La escuela solamente nos sirve para estar preparados a cualquier ola.



# "Behind Closed Doors"(A Puertas Cerradas)

*Luca Luciano de Oro*

## **Resumen**

Las puertas se van cerrando. Sentimos el aire pesado. Los grupos sociales se conforman y pelean por su espacio. El ambiente de ciudad contamina con sus retumbantes sonidos todo oído juvenil. Algunos ríen, otros lloran. En la mente de cada puberto se arrastra un problema, un deseo, algo obscuro y un poco de todo. Se relacionan, suceden inesperados conflictos basados en los más simples problemas mundanos. Besos y gritos. Hay lugar para los aislados y rechazados, mientras que acepten de antemano el riesgo inevitable del bullying. La institución educativa es la cumbre cosmopolita más grande en la etapa del crecer de un humano. En sí, todos los ejemplos y temas tocados en este ensayo no están siendo dirigidos hacia prácticas de enseñanza o ciertas actividades concretas de los que yo haya podido ser testigo o participe (en la mayoría). Aquí extraemos ideas, conceptos y acciones capaces de manifestarse en cualquier espacio educacional. Liberamos el potencial de analizar lo que es, lo que significa, lo que puede ser, de forma abstracta y tal vez no muy visible a simple vista pero presente como la idea dominante, el eje de este trabajo.

## **Palabras clave**

Espacio – Oído juvenil – Institución

Los celulares vibran, suenan, rompen el cristal invisible de la paz. ¡Silencio!. Ese es el eco que retumba mañanas, tardes y noches con mucho poder de garganta y agotable paciencia. “¡Presten atención!, dejen, por favor, los celulares. No hablen, ni interrumpen. Abran sus carpetas”. La dulce y rutinaria melodía del comienzo de actividades. Pobres, son instrumentos. Enseña a otros el modelo instaurado de normalidad no amenazante para la sociedad, nos enseñan a ocupar un cargo, a ser un engranaje. Lo tengan en cuenta o no, supongo que no les importa. Ellos nos instruyen, nos dan las habilidades necesarias para no ser devorados por los lobos de la realidad a los cuales ellos casi sucumben. El docente puede ser un concepto de doble sentido y se explica con dos vagos ejemplos que daré a continuación. El modelo positivo o la cara feliz de la moneda sería La Profesora Linda Sinclair, del largometraje "The English Teacher" ("La Profesora de Inglés"). Una mujer solitaria pero romántica, amante del arte y la expresión máxima del ser. Se reconforta con el simple hecho de ser profesora en el apacible pueblito de Kingston, en el estado de Pennsylvania. Tiene una asombrosa devoción por ayudar y entretener a sus alumnos con la finalidad de sentirse apreciada, amada. Sabe reconocer y resaltar el talento individual al mismo tiempo que crea un ambiente muy ameno, donde las ideas flotan, el silencio se disfruta y los alumnos observan sin ningún conflicto. Tal vez en

parte tenga que ver con el sistema educacional de Norteamérica, pero eso sería tema para otra vuelta. Como mención necesaria pongo otro ejemplo: el Profesor de Literatura John Keating, de la película "Dead Poets Society" ("Sociedad de Poetas Muertos"), a quien siento más intenso que Linda Sinclair en este modelo positivo de un docente, pero que -aun así- estos peculiares personajes guardan mucho parecido entre sí. El modelo negativo o la cara odiosa de la moneda, por así decirlo, sería Terence Fletcher de "Whiplash" ("A Latigazos", entre otras traducciones). Podría poner muchos otros (como esa despreciable directora de la película "Matilda") pero podemos expresarnos con Terence. Duro, crudo. Puede ser tanto excepcional como una completa basura en su labor. Es profesor y director de un conjunto de jazz en un conservatorio de la costa Este de los Estados Unidos. Lo que él prefiere es sacar bruscamente a la luz el potencial, el talento de sus alumnos, con métodos poco ortodoxos y muy rigurosos. A diferencia de los ejemplos positivos, él no da libertad a la expresión. Al contrario; aplica constante presión, crea un ambiente estresante y traumas en cada uno de sus discípulos y no teme destrozar su garganta y su paciencia con tal de crear artistas excepcionales. Críticas, uso continuo de insultos verbales, desprecio total ante el fracaso y un trato que demuestra ningún cuidado por las vidas personales de quienes está instruyendo. En sí, no es completamente negativo, ya que se puede opinar que, a pesar de todo lo mencionado, su forma de ser y sus métodos logran los resultados esperados: él es un obligado obstáculo para que el protagonista del film, Andrew, logre volverse un excepcional artista.

Dejo por ahora los modelos y comparaciones y propongo que sigamos con lo que nos trajo aquí. Vayamos a una situación que por alguna razón me resulta cómica de tanto en tanto. Se trata de un evento concreto y que misteriosamente se repite con frecuencia: los discursos. Digamos que estos son detonados por un hecho en cuestión o por la simple referencia de un tema externo tal vez relacionado. Las actividades cesan. Las lapiceras se detienen. Todos, o una mayoría, dirigen su atención al docente. Este mismo puede pararse o quedarse en su escritorio alzando en alto su voz cual rey en su trono. Otra vez, pero de forma indirecta, su voz exige respeto. Es un momento único. La relación profesor-alumno es más íntima, más abierta a la libre expresión y a la comprensión mutua en el salón... Habla, discute. Puede incluso reír mientras lo hace. Se habla de una noticia o la transitoria realidad social de hoy en día. No hay tiempo límite. Interrumpe toda actividad y permite mostrar abiertamente toda barrera intelectual y dejar al desnudo, por un plazo de tiempo relativo, las capacidades verbales y expresivas del alumno como del docente. Se charla sin ningún ojo evaluativo. Aquí no te equivocas, solo conversas. Estos discursos tienen más de un ángulo.

Ahora veamos un opuesto negativo en relación con lo dicho previamente sobre el discurso. En esto influye mucho el comportamiento, el maltrato, el hecho de violencia o discriminación y un largo etcétera negativo, ocurrido en las aulas de la institución. Tomemos por ejemplo el robo de un teléfono celular entre los propios compañeros. En el momento del hecho es como si creciera la desconfianza entre amistades y otras relaciones. Los sospechosos son señalados. Toda mochila es revisada. Se hace un recuento de toda acción antes y durante la desaparición del tal preciado objeto. El recurso del discurso en este caso es usado, por así decirlo, para crear conciencia y suscitar

reflexión en las mentes juveniles. Es obvio que, en lo que a mí respecta, esto nunca funciona. Las razones del hecho nunca son claras. Ante situaciones externas, como -por ejemplo- conflictos con otros cursos o que el curso en cuestión esté siendo acusado de algún suceso, los alumnos de ese salón se defienden como una familia, una hermandad. Es por esto mismo que me resulta insólito que ese tipo de robos suceda entre propios compañeros. Parece inevitable que, en grandes grupos sociales, se genere este tipo de conflictos. Hay que ser colectivamente conscientes. Respetemos el esfuerzo que significa tan hermoso momento: el discurso del profesor.

### **"BCD: Alumnos y su Entorno"**

Barrios distintos, vidas opuestas. La culminación fresca del aprendizaje moderno concentrado en un espacio moldeable. Construyen lo que algún día será para otros solo viejos grafitados, mesas rayadas y afiches destrozados que muestran las huellas que otros han dejado hace mucho tiempo. Aquí dejamos de lado lo ya dicho y pasaremos a otras situaciones, ya saben, le daremos dinamismo a esto.

Entre los muchos ruidos, discusiones y gritos, en la puerta del aula aparece alguien, un señor mayor, la entrada inesperada de un adulto. ¿No ven la relevancia de tal imprevista aparición y sus significaciones? ¿Cómo se explica esto? Pues es algo así. Se trata de la fingida auto seguridad de un grupo social juvenil ante la interferencia de alguien externo. Es alguien nuevo, ajeno al espacio habitual y sus mañas. Un padre, un hermano, etc. Llega con un mensaje o petición. No participa en ninguna actividad de la institución. Genera interés, roba miradas, detiene acciones. ¿Qué significa esto? ¡La ruptura de lo cotidiano, de lo absurdo e insulso, de la rutinaria fatiga, por causa de un misterio sin importancia! ¿Quién es? ¿Qué hace aquí? Se lo analiza de pies a cabeza. Siempre habrá metiches que le preguntarán cualquier cosa con tal de romper esa barrera de intimidad que se crea frente a un extraño cual muro de Berlín (con el necesario objetivo de destruirlo). Es un breve intervalo para ejercitar el poder mental en lo no interesante.

Y ahora trataré en particular y con mucho detalle otro aspecto de la situación escolar.

Al colegio entramos frescos. La brutalidad de nuestros tiempos y la rápida proliferación de información crean un espacio donde, o creces y aceptas los hechos tan rápido como esquivando balas, o te ahogas en tu propia y solitaria ignorancia. A un curso tienes que entrar con el objetivo de pertenecer. Cosas como tu gusto musical tienen que estar por lo menos definidos. Tu ropa tiene tener un equilibrio casi inhumano entre decente, cool y no muy pretencioso. Tus habilidades sociales -mejor dicho- tus capacidades para relacionarse deben estar afiladas cual cuchillo de caza. ¡Me refiero a la seguridad existencial! Todos esos cerdos juzgadores la fingen e inconscientemente buscan ver si la tienes, o si eres débil en el interior como el resto de ellos secretamente lo es. ¡Cómo no serlo! Estamos en la etapa plena de formación humana. Somos más moldeables que una simple plastilina, más destructivos que un cañón de embarcación. El peso de nuestros futuros está por encima de nosotros. Somos responsables de lo que será algún día recordado, las manos y mentes capaces de crear o cambiar mundos. La etapa en la que

más te sientes invencible, y también en la cual todo sufrimiento te marca para toda la vida. Fingen –fingimos– seguridad enfrente de lo extra, de lo externo. Ocultan –ocultamos– tragedias o simple vergüenza. Pero no se dan cuenta –no nos damos cuenta– de que somos lo que algún día será capaz de decir "yo soy". Y aplaudo al adulto que ha llegado a tal punto con sincera seguridad construida con esfuerzo. No somos buenos ni malos. Estúpidos o genios. Rechazados o populares. Somos catedrales a medio hacer. Así que, queridos maestros, pongan su ladrillo. Porque la obra aún no está ni cerca de terminarse.

### **"BCD: Finalizando un Comienzo"**

Antes de terminar daré una opinión sobre la realidad en relación con las instituciones educativas y su condicionamiento para la vida en sociedad. Básicamente, el colegio condiciona tu mente con los conocimientos ya establecidos por todos los científicos, matemáticos, filósofos, artistas, estudiosos, esperando que los superes o te unas cansado y derrotado al gigantesco engranaje social. La religión es tu luminoso sendero y la evolución constante del ser es tu medio de transporte hacia la complementación del "yo" que esta sociedad te vende a través de la educación. Son tus primeras y más dulces oportunidades de rebeldía, de momentánea pasión, de autodescubrimiento. La etapa por excelencia en la que el "ser" se reconoce al final como un entero o, por lo menos, tiene las herramientas para ello. La institución es tu amiga y tu enemiga. Será la que te escupa, te vomite y luego te susurre: "Estás listo, ahora ¿qué quieres hacer?" Seamos realistas, son nuestros mejores años de sufrimiento. Y sí, es algo bueno. Nos forma carácter, crea integridad. Los habitantes de la juventud se creen a menudo invencibles, con la capacidad de mover montañas. No perdamos eso por la aceptación de seguridad propia, un empleo y alimento en la boca. Aun siendo muy relevantes estas cosas, carecen de belleza en muchos casos. La etapa juvenil es energía y esta nunca se pierde, solo se transforma.

¿Algo ultimo para analizar? El final de actividades, el cese de lecciones. El último y muy melancólico día de clases. Amistades separadas indefinidamente, relaciones pausadas. Vemos por última vez ese caos que tanto nos entretuvo en los salones, en el patio. Papelitos por todos lados, risas interminables de felicidad (y alguno que otro llanto de tristeza). Saludamos a aquellos queridos maestros que nos hicieron lo que somos. Los besos de despedida. En el último día veré mi curso y sé que tendré la seguridad de que estaré dejando algo atrás que formó parte de mí durante tanto tiempo, junto con todas esas personas que significaron tanto para mí, al igual que aquellos que pusieron obstáculos para que pudiera superarme. Veré todos esos lugares que fueron epicentros de charlas, peleas, amor y desamor. Salgamos por la puerta y dejemos que alguien más ocupe una silla y viaje por el camino que tan orgullosamente acabamos de concluir, para continuar ese maravilloso y a la vez tortuoso trayecto que llamamos vida.

# ¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?

*Silvia Noemí Sánchez*

## **Resumen**

En este ensayo abordo la experiencia y reflexión suscitada en una clase de Lengua y Literatura en el 1er año 2ª división de la Escuela de Educación Secundaria N° 57 “Sgto. J. B. Cabral” (Villa Rural El Palmar, Chaco) en abril de 2010 a raíz del comentario de un grupo de alumnos sobre las imágenes y videos del cuerpo de una víctima de feminicidio que se intercambiaban a través de celulares. Este hecho desencadenó un proceso de reflexión en la misma clase sobre el uso de los dispositivos tecnológicos y la ética de la replicación de imágenes sensibles. A partir del diálogo entablado con los alumnos y alumnas se pudo dimensionar la necesidad de generar espacios en la institución para hablar sobre la violencia y sus distintas expresiones, el rol protagónico que los docentes poseen como facilitadores de la comunicación y el espacio de reflexión que -más temprano que tarde- debe gestarse en las escuelas sobre las nuevas tecnologías, sus posibilidades y desafíos.

## **Palabras clave**

Violencia- Imágenes y videos- Ética- Rol docente

¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula? Es imposible escindirnos de los contextos sociales, espaciales, económicos y culturales que trascienden nuestras aulas. Más aún en las distintas localidades del interior de la provincia del Chaco donde me he desempeñado por más de dieciséis años -La Tigra, Misión Nueva Pompeya, Villa Rural El Palmar, Presidencia Roque Sáenz Peña- donde ser docente implica por las distancias residir en las mismas comunidades, ¿cómo no atender la emergencia de las personas y sus circunstancias que se cuelan inevitablemente en los pies descalzos de un alumno en una mañana cruda de invierno, en la panza redonda que apura los botones del guardapolvo de una adolescente madre, en la delgadez extrema de un estudiante wichí o en la imposición de una enseñanza impartida en una lengua cuyos acentos y retórica recuerdan la opresión?

Los rostros y los cuerpos de nuestros alumnos -y los nuestros- son “la marca (...) de la posición que se ocupó [y se ocupa] en la historia” (Segato, 2015, 216). De allí la relevancia que adquiere en todo proceso de aprendizaje la necesidad de nombrar-nos, percibir-nos, problematizar nuestras coordenadas existenciales, extrañarlas a la experiencia, para dimensionar la violencia estructural muchas veces naturalizada y por ello no visibilizada.

Enseñar y aprender en las escuelas secundarias de estas comunidades reclama sensibilidad, pasión y escucha. Prontamente descubrimos que la enciclopedia de la formación del Profesorado resulta obsoleta, que los libros de textos replican una realidad que dista años luz de la nuestra, que los currículos prescriben unos contenidos que no nos comprenden en nuestra geografía, nuestras lenguas, nuestros colores, nuestra historia... Prontamente descubrimos que los docentes se reciben en las aulas con sus alumnas y alumnos, que el verdadero oficio del enseñante es ser un interlocutor sensible a los saberes de las comunidades y al sufrimiento de los más vulnerables. Pronto advertimos al comprometernos con nuestra tarea que no es posible luchar por una sociedad más justa sin pérdidas personales para quienes defienden ese camino.

En los años que llevo ejerciendo la docencia muchas veces la realidad y su crudeza se han colado por las rendijas del aula. Recuerdo particularmente un caso muy violento que conmocionó a Presidencia Roque Sáenz Peña, el asesinato y descuartizamiento de Maira Tevez, una joven estudiante avanzada del Profesorado en Inglés del Instituto Superior de Profesorado Juan Mantovani ocurrido el 9 de abril de 2010. El feminicidio fue particularmente cruento porque las partes desmembradas del cuerpo de la víctima fueron esparcidas en distintos puntos de la ciudad y luego encontradas en distintos momentos por los vecinos<sup>45</sup>. Las autoridades, docentes, alumnos y familiares de la víctima tuvieron un marcado protagonismo en la resolución pronta del caso y cobraron gran notoriedad pública por las marchas multitudinarias que organizaron reclamando justicia y seguridad. El autor del crimen fue identificado y condenado.

Unas semanas después del aberrante crimen -y con asombro- descubro que mis alumnos de 1er año 2ª división de la EES N° 57 de Villa Rural El Palmar me comentan que tenían fotos y videos del cuerpo mutilado de Maira. Me invitaron a verlas y me negué. Me negué intentando establecer distancia entre la espectacularización y trivialización de la violencia. Aproveché la ocasión para contarles quién era Maira, una estudiante aplicadísima, presidente del Centro de estudiantes, líder entre sus pares que la

---

<sup>45</sup> Analicé la implicación de los miembros de la institución educativa a la que asistía la víctima en un artículo: Sánchez, S. (2013) "El discurso en práctica: las estrategias de implicación de una institución educativa ante el crimen de una de sus estudiantes". Revista *De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales del Centro de Estudios Sociales* (CES-UNNE), Año 3, número 3, ISSN 2250-9642.

Maira Tevez tenía 21 años cuando fue asesinada de un disparo de arma de fuego y su cuerpo fue descuartizado. El culpable fue su novio, Héctor Ponce, de 26 años. Los estudios forenses determinaron que "la muerte de la joven se produjo como consecuencia de un disparo de arma de fuego en la zona de la nuca. Partes de su cuerpo fueron encontradas en distintos lugares [de la ciudad]. Fuentes policiales indicaron que el autor del crimen habría pasado la noche con la víctima y el baño sería el escenario donde pudo haber puesto en práctica sus conocimientos en instrumental quirúrgico. El joven, en sede policial, admitió haberle disparado en la cabeza, para luego descuartizarla con cuchillos multiuso que fueron hallados en su domicilio particular, junto con restos de sangre y cabello. En sede judicial pidió nulidad de todo lo actuado y solo admitió que el arma se le disparó". El 5 de noviembre Héctor Ponce fue hallado culpable y condenado: "La Cámara Primera en lo Criminal condenó a prisión perpetua a Héctor Ponce, al considerarlo autor material del delito de "Homicidio agravado por alevosía" de Maira Tevez". También quedó probado que la decapitación se produjo cuando la joven aún mostraba signos vitales y el desmembramiento fue post mortem. Fuente: Diario Crisol, Chaco Síntesis, Chaco Primicias, Diario Norte. Informe de Investigación de Feminicidios en Argentina, Red Informativa de Mujeres de Argentina. Información disponible en: <http://www.rimaweb.com.ar/articulos/2011/informe-de-investigacion-de-femicidios-en-argentina/>

recordaban con una sonrisa permanente, sus padres y su humildad y su dolor discretamente guardado. Los llamé a la reflexión –si bien eran ciertas las posibilidades ilimitadas que internet, las redes sociales, los celulares, entre otras tecnologías nos ofrecían-, ¿cuál era nuestro rol y qué nos provocaban estas imágenes?, ¿por qué se habían viralizado y qué nos estaba diciendo este espectáculo de nosotros como comunidad?, ¿acaso habíamos perdido la capacidad del horror, de conmoción ante la vulnerabilidad del cuerpo del otro?, ¿no replicábamos con cada visualización la muerte de Maira?

Como suele ocurrir cuando hablamos a nuestros alumnos sin estigmatizar, situando y procurando interpretar las prácticas, atribuyendo sentido y no cargas, se hizo un silencio pasmoso. Dimos cuenta, a través de ejemplos del habla cotidiana, de las múltiples formas de violencia, de los mandatos sociales sobre el cuerpo femenino y de cómo se le quita valor a la vida cuando nos acostumbramos al horror proyectado como una ficción en las variadas pantallas de nuestra vida social. Algunas alumnas y alumnos se refirieron, entonces, a situaciones en las que se sintieron violentados y manifestaron la necesidad de “hablar de estas cosas”. La clase de Literatura se convirtió en una clase sobre violencia, el uso y abuso de las nuevas tecnologías, la necesidad de hacer un uso crítico de esas herramientas y lo imperioso del compromiso y solidaridad para erradicar distintas formas de violencia.

Reconozco que hice como docente lo que pude en aquel momento, el hecho me interpelaba y me sigue interpelando. En Martín Barbero encontré algunos sentidos:

...no es que el uso que de las imágenes hace la sociedad actual y la política haya no poco de eso [de mal inevitable, barbarie], pero lo que necesitamos va más allá de la denuncia, hacia una comprensión de lo que esa mediación de las imágenes produce socialmente, único modo de poder intervenir sobre ese proceso...” (Martín-Barbero, 2001, p. 85).

De allí nuestro rol fundante: atribuir sentidos, trascender la denuncia, apuntar a comprensiones aunque estas sean parciales y falibles, problematizar nuestras circunstancias y ayudar a los estudiantes a visibilizarlas.

¿Cómo pensar y cómo intervenir en los procesos de mediación cultural y mediatización que se experimentan en nuestras aulas? Tal vez la respuesta esté en pensar que la transmisión en las aulas contemporáneas no sólo demanda la consideración del carácter contingente e histórico de las nuevas generaciones, sino que requiere ampliar el mapa social y cultural de las poblaciones de alumnos en un reconocimiento de las formas de socialización contemporáneas o alternativas a la socialización escolar (Carli, 2006).

En nuestra época signada por los medios y las tecnologías, en la que “nos deslocalizamos igual de rápido que nos deshistorizamos”, en la que “lo urgente hace olvidar lo esencial” (Debray, 2007, p.1), se hace necesario y urgente que como educadores reconozcamos la necesidad de reconstruir el vínculo, crear las condiciones para el diálogo, operar sobre los efectos dispersivos (Correa, 2008), hacer posible la conexión de las generaciones de adultos con las generaciones de jóvenes y adolescentes, redefinir códigos que

trasciendan los personalismos, instituir la solidaridad, el sentido. Porque “educar está más cerca del *tacto* que de la *táctica*” (Mélích, 2006, p.32), entonces, no podemos ser indiferentes al sufrimiento ajeno, debemos recuperar el componente afectivo de la educación y formar no individuos buenos sino individuos capaces de indignarse por el dolor de los otros.

¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula? Tal vez no sea posible establecer el recorte temporal y espacial, sino que debamos asumirnos -como docentes, como estudiantes, como madres y padres - seres en permanente formación e intercambio, sensibles y comprometidos, abiertos a la capacidad performativa del lenguaje y a las posibilidades abiertas de nuestra historia.

### Referencias bibliográficas

Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Clase preparada para el Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.

Correa, C. (2008) *Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento en Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *A Parte Rey* Revista de Filosofía N° 50. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Martín-Barbero, J. (2001). *Reconfiguraciones comunicativas de lo público*. México: ITESO, Departamento de Estudios Socioculturales.

Mélích, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Segato, R. (2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.



# Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente

Maximiliano Gamarra  
Andrea C. Ninomiya

## Resumen

Cuando se reflexiona sobre lo que sucede dentro y fuera de las aulas, surgen conclusiones que limitan con la angustia, el desánimo y la frustración profesional. Es momento de mirar *hacia adentro* de la práctica docente y establecer puntos de análisis para promover una transformación. Los modelos educativos “tradicionales” se perciben desactualizados sin satisfacer aptitudes individuales. Estos modelos se contraponen con el sujeto de aprendizaje del siglo XXI, que construye su identidad a partir de un mundo hiperconectado cargado de estímulos escritos y audiovisuales. Para alcanzar la innovación hace falta primero reflexionar sobre algunos pilares de la educación que hoy ya se presentan como anacrónicos y analizar las tendencias mundiales que en la actualidad van enraizándose en la práctica docente: 1. la clase invertida (*flippedclass*), 2. La producción de contenidos digitales (*digital mashup*), 3. El aprendizaje ubicuo y extendido en entornos virtuales de enseñanza (*blendedlearning*, *mobilelearning*). En contexto de *Modernidad Líquida*, será imprescindible que los docentes modifiquen las estrategias de enseñanza, diseñando otras basadas en flujos de información para desarrollar la abstracción, la conceptualización, la habilidad de manejar lenguajes simbólicos, la capacidad para el aprendizaje continuo y la flexibilidad en los saberes adquiridos.

## Palabras clave

Práctica docente - Innovación educativa -Clase Invertida - *Mash Up Digital* / -*Blended y Mobilelearning*.

Alumnos desinteresados, apáticos, hastiados. Malestar docente, descontento y reclamo de padres. Altos niveles de fracaso escolar, baja puntuación en exámenes de calidad y deserción. Todo esto constituye una descripción generalizada de la realidad de cualquier institución educativa en cualquier rincón del país y, por qué no, de Latinoamérica. Síntomas que brotan hoy de la realidad misma como algo difícil de ocultar y complejo de abordar.

Muchas veces, cuando se reflexiona sobre lo que sucede dentro y fuera de las aulas, surgen conclusiones que limitan siempre con la angustia, el desánimo y la frustración profesional. No sólo afecta a un grupo de profesionales, sino a la institución educativa

toda. Los debates actuales han dado amplios detalles sobre las causas del llamado “fracaso escolar”, entre ellas las socio-económicas, las ambientales, socio-familiares, institucionales y más; todas ellas buscan dar explicaciones o respuestas amplias y generales sobre diferentes crisis en el sistema educativo. Sin embargo, en los pequeños y cotidianos espacios compartidos, el desconcierto lleva a buscar culpables o responsables *fuera* de la relación que se establece entre el docente, el estudiante, su grupo de pares y el conocimiento.

Es entonces momento de mirar *hacia adentro* y establecer puntos de análisis para avanzar hacia una transformación educativa. Dejando de lado las generalizaciones desafortunadas e ideas prejuiciosas, es preciso darse esta vez la oportunidad de detener la mirada en la misma práctica docente. La propuesta consiste en reflexionar sobre las actuales formas de enseñar en función de las actuales formas de aprender y presentar aportes que posibiliten acciones concretas de transformación.

Hoy día el instrumento para medir la calidad educativa, por parte de los docentes, recae en la medición del rendimiento de los estudiantes. Si éstos fracasan es considerado, la mayoría de las veces, como un fracaso unilateral, siendo sólo los alumnos los responsables de boicotear el esfuerzo que hace el docente por enseñar. Generalmente éste es el razonamiento que obstaculiza la búsqueda de soluciones. Para salir de ese lugar de incomodidad, es necesario plantearse que el fracaso es, en realidad, del propio sistema tal cual está concebido, haciendo evidente que en la actualidad las instituciones se perciben desactualizadas, inadecuadas y sin poder satisfacer el desarrollo de las aptitudes individuales.

En el modelo tradicional de enseñanza, el docente explica en el aula monopolizando el discurso y la atención de un grupo de alumnos estáticos. Éstos atienden, escuchan y miran. Se distraen, se desconcentran y se aburren. Bajo un régimen de convivencia, las formas de interactuar están sujetas a ciertas reglas, siendo siempre la dinámica del premio y del castigo la vara que mida el comportamiento de los grupos e individuos. El docente dicta su clase y luego enuncia tareas para el hogar que el alumno resolverá en soledad y recurriendo a la memoria, al texto o a su cuaderno de clases.

La doctora en Ciencias de la Educación Liliana Sanjurjo sostiene que la estandarización -en la educación- continúa siendo una marca representativa de la escolarización. “Los docentes estaban preparados para *enseñar*, para *transmitir*, para *transferir*, la docencia representaba una práctica de *transmisión*. Se consideraba buen maestro a aquel que hacía propio el discurso destinado a *homogeneizar* y a *disciplinar*” (Oballe, 2014, p. 13)

Esta forma de concebir la educación se contrapone, o por lo menos no logra encontrarse, con el sujeto de aprendizaje actual: el estudiante nacido en el siglo XXI, quien construye su identidad a partir de un mundo hiperconectado, cargado de constantes estímulos escritos y audiovisuales.

Antes de plantear cualquier innovación hace falta reflexionar sobre algunos pilares de la educación tradicional que hoy resignificamos:

1. *El docente ya no es el docto poseedor de la información y del conocimiento.*
2. *La escuela como institución ya no es el único reducto del saber válido.* Los jóvenes hoy aprenden tanto más fuera de la escuela que dentro de ella, a través de las relaciones entre pares mediada por las redes sociales, de los medios de comunicación masivos y de un sinfín de recursos.
3. *No todos los alumnos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo.* El cambio de paradigma de una escuela de exclusión y elitista a una de inclusión y obligatoria no es superficial y conlleva cambios radicales en las maneras de ver y sentir las prácticas pedagógicas.
4. *El aprendizaje no se comprueba a través de un resultado, ni un buen resultado es sinónimo de aprendizaje.* La premiación al logro académico se encuentra extendido ampliamente en el sistema educativo como un baluarte de excelencia.
5. *La enseñanza no es instrucción.* El aprendizaje se vuelve más relevante y profundo si se aleja de la instrucción y se acerca a los conceptos de autonomía y autogestión del aprendizaje. La escuela tradicional se basa en la repetición de los saberes instruidos unidireccionalmente por el docente y por el texto escolar elegido.

Hasta aquí se han analizado críticamente, a la luz de la sociedad actual, los pilares de la educación tradicional, y por ello es necesario y urgente abordar una descripción y un análisis de nuevas formas de enseñar en la sociedad del conocimiento y la información, para diagramar el principio de una acción transformadora.

La tecnología se ha convertido en la gran protagonista de nuestra cotidianidad en las últimas décadas, y no se discute que los jóvenes sienten especial atracción por ese mundo con lógica y lenguaje propios; también resulta muy motivador para la gran mayoría ya que ha invadido los espacios de juego, de comunicación, de socialización, de arte. Si convivir con la tecnología genera procesos de aprendizaje, resolución de problemas, y habilidad para asumir desafíos, por qué no aplicarla en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje escolar.

Es por eso que el estudiante debe desarrollar determinadas competencias como: identificar, acceder y manejar diferentes fuentes de información; formular e identificar problemas; desarrollar propuestas de solución; adquirir competencias técnicas básicas; poseer habilidades comunicacionales y tender a la autoformación.

Estas estrategias en la actualidad son potenciadas por tendencias mundiales que de a poco van enraizándose en la práctica docente: 1. la clase invertida (*flippedclass*), 2. La producción de contenidos digitales (*digital mashup*), 3. El aprendizaje ubicuo y extendido en entornos virtuales de enseñanza (*blendedlearning, mobilelearning*). Tres tendencias que están intrínsecamente vinculadas.

La primera tendencia en didáctica es la propuesta de *FlippedClass* (clase invertida). Esta propuesta surge a partir de un diagnóstico conocido: los estudiantes se aburren en clase y no hacen sus tareas en casa. Entonces qué ocurriría si, en verdad, se cursara la clase en el hogar y se hicieran las tareas en clase. La clase invertida se constituye en una acción transformadora directa y precisa que ataca lo más profundo de la frustración docente: la

apatía en el aula y la desidia en el hogar. Esta propuesta es innovadora en muchos sentidos porque tanto alumnos como docente nunca habían asistido a clase con los contenidos ya aprendidos. La clase invertida propone que el alumno incorpore, analice y reflexione los contenidos temáticos a través de Materiales Didácticos Hipermediales (MDH) en su hogar, ya sea a través de una infografía, una red conceptual animada, un video grabado por el profesor o una selección de videos cortos educativos.

Esto propone que el aprendizaje se pueda producir en cualquier lugar y a través de cualquier dispositivo, el alumno elige el momento de aprendizaje y se convierte en el protagonista de ese proceso. Sin lugar a dudas, el estudiante se encuentra solo ante el conocimiento, quizás pueda coordinar grupos de estudio presenciales o virtuales con sus pares, pero esa soledad genera autonomía ante el MDH y lo lleva necesariamente a auto gestionarse en el aprendizaje. Los contenidos son comprendidos a través de una alternativa que supera el estatismo de la exposición docente positivista en el aula.

La visualización y análisis del MDH no implica el aprendizaje total y exitoso del contenido, sino una aproximación que será complementada con el trabajo en clase. Más aún, la adquisición de los contenidos en el hogar provoca un número considerable de dudas e interrogantes que serán el motor de la motivación para que el aprendizaje continúe en el aula a través de la resolución de actividades adecuadamente diseñadas. El potencial de esta metodología radica en que el tiempo de la clase que se destina a una explicación magistral es reemplazado por el MDH que cumple la función de acercar el conocimiento al alumno, y le brinda la posibilidad de seguir expandiéndolo. El MDH no reemplaza al docente, es un nuevo recurso del que puede valerse. Una herramienta que alienta la investigación, la abstracción y la conceptualización.

Las actividades en el espacio áulico deben estar orientadas a la resolución de problemas que impliquen la reflexión, el debate, toma de decisiones y el trabajo colaborativo entre grupos de alumnos.

Sin embargo, para que la clase invertida alcance sus objetivos es necesario que el docente se transforme en un productor de contenidos digitales. El diseño de los MDH en una *flippedclass* obliga al profesor a repensar los recursos que utiliza. Lamentablemente, en la actualidad, el docente se ha transformado en un agente de las editoriales educativas. Al seguir esta lógica, ser buen docente implicaría saber elegir el libro con el que se trabajará durante todo el año. Pensar estrategias didácticas supone penosamente saber seleccionar las actividades que las editoriales han diseñado. Cabe aclarar que no se está poniendo en tela de juicio el aporte didáctico de las grandes editoriales, sino que se critica esta forma de concebir la práctica docente que perjudica severamente la metodología de la clase invertida, porque si el docente es sólo un agente editorial, no hay espacio para la creatividad, la innovación y la posibilidad de construir sus propios materiales didácticos.

La segunda tendencia en educación, entonces, es la oportunidad que se le presenta al docente de constituirse en un curador y productor de recursos didácticos en contexto de clase invertida. En este sentido, la estrategia que se encuentra en amplia difusión es el *mashup digital* como forma de diseñar materiales didácticos hipermediales.

La propuesta del *mashup* como técnica supera a la idea de *cover* o *medley*, ya que no se considera un simple collage o encadenamiento libre de diferentes elementos (*medley*) o una reconstrucción de un original (*cover*) sino más precisamente se trata de una unión, una amalgama o una fusión de distintos elementos para crear un producto nuevo.

El *mashup* centra su atención en la fusión de diversos recursos educativos disponibles para producir un material didáctico original. La variedad de elementos a *remixar* es la clave para alcanzar la hipermodalidad: texto, audio, imagen y video. Respetando siempre la autoría de cada componente, el docente puede hacer uso de un documental en video, de una entrevista en audio, de un texto de un autor especializado, de una noticia periodística, de una selección de imágenes, de una obra de arte, etc., y crear con todo ello un material digital nuevo y original (infografía, mapa mental, video interactivo, línea de tiempo digital, realidad aumentada, etc.), tamizado a su vez por su propia visión y subjetividad y ser presentado a los jóvenes estudiantes en contexto de *flippedclass*.

Entonces, si el MDH construye sentidos mediante una estructura compleja no lineal, es imprescindible la planificación previa antes de comenzar con la ejecución del diseño digital. El docente debe saber con anterioridad qué objetivos pedagógicos está persiguiendo al crear y qué habilidades pedagógicas quiere potenciar. El MDH no es meramente una presentación digital de un tema sino más bien un recorrido didáctico donde se transitan conceptualizaciones teóricas, invitaciones a nuevas rutas de indagación y la constante promoción a la hipotetización.

*Flippedclass* y *mashup*, conviven con la última tendencia que se presenta en esta ocasión: el aprendizaje enriquecido por entornos virtuales. El *blendedlearning* constituye una combinación de enseñanza presencial y a distancia, por lo que en ella existe una separación física entre el docente y el estudiante sin que esto implique una pausa en el proceso de aprendizaje. También es conocida como una modalidad semipresencial donde la labor en la clase es complementada por distintas plataformas que pueden a su vez combinarse o no: redes sociales, aulas virtuales, *blackboard* colaborativos. La interactividad y el uso de herramientas comunicacionales como el chat, foros, mensajería instantánea no sólo respetan el principio de lo asincrónico, sino que también permiten superar obstáculos que pueden darse entre el docente y el alumno, cuando se encuentra en presencia de su grupo de pares.

A su vez, el *mobilelearnig*, que implica la utilización de dispositivos móviles como celulares, tablet, computadoras portátiles, permite generar el aprendizaje de una manera ubicua, es decir en cualquier momento y en cualquier lugar. El *b-learning* y el *m-learning* favorecen la fluidez de la clase invertida al emplear diversos entornos virtuales que son de común uso en los adolescentes: Facebook, Twitter, Instagram, YouTube o la blogósfera, suponiendo un aprendizaje continuo y flexible.

Estas propuestas se realizaron en un curso de 4º año del Nivel Secundario de la Modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades de una institución de la provincia de Buenos Aires, que dio la posibilidad de implementar propuestas innovadoras que involucran un cambio en los recursos, incluyendo los tecnológicos, en las clases. Si bien la trayectoria escolar de este grupo de alumnos ya incluía videos o presentaciones que

los docentes empleaban para reforzar sus explicaciones haciéndolas más *entretenidas* -tal como los mismos docentes lo definen-, la modalidad de las clases sigue siendo tradicional y los resultados son los mismos que los obtenidos cuando la tecnología no está presente. Otra propuesta, aunque en el mismo contexto, es el uso de editores de texto u otros programas, aunque esta vez, usada por los alumnos que no modifican sustancialmente el proceso de aprendizaje.

El empleo de una plataforma educativa resultó innovador, en un primer momento como espacio que facilita la comunicación entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí, y un espacio para compartir dudas, algunos comentarios y producciones. Socializar las producciones también trajo un soplo renovador ya que lo frecuente consiste en compartir lo producido sólo con el docente acompañado de una frase significativa “*profe, te hice la tarea*”. Es así como socializar se convierte en un gran desafío que supone sortear la vergüenza por la exposición y ejercitar la mirada crítica – en el mejor sentido- de las producciones propias y ajenas.

Paulatinamente, los docentes hemos sentido la necesidad de elaborar nuestros propios materiales hipermediales cuando los enfoques o proyectos exceden lo que materiales ya elaborados satisfacen. Es así como comenzamos a explorar muchas aplicaciones, conocer sus alcances, sus limitaciones, sus posibilidades y utilizarlas para rediseñar materiales para ser incluidos en las secuencias didácticas y así enriquecer las situaciones de enseñanza.

Rápidamente hicimos extensivo el uso de aplicaciones a las actividades de los estudiantes. De este modo se potenció el aprendizaje basado en capacidades. Para ello - en algunos casos- fue requisito el trabajo colaborativo o la inclusión de audios elaborados por los alumnos, o las producciones hipermediales que requieren de la elección de recursos adecuados para comunicar mensajes elaborados con anticipación. Estas fueron algunas de las tantas posibilidades que ha brindado la tecnología en la innovación de las clases, no sólo desde el cambio de recursos, sino desde la posibilidad de cambiar la metodología que produce alumnos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y docentes generadores de situaciones de enseñanza que guían y tutorean a los estudiantes y se constituyen en facilitadores de los procesos de aprendizaje. Estos docentes actúan como tutores o asesores pedagógicos y, en consecuencia, no solo deberán dominar el contenido y tener una clara concepción vigente de aprendizaje, sino que también establecerán relaciones empáticas, sentirán lo alternativo, es decir generarán incertidumbres más que certezas, sin perder de vista la personalización del proceso de enseñanza. (Prieto Castillo, 2005, p.3).

Estas prácticas innovadoras han permitido elaborar proyectos interdisciplinarios, compartir aulas virtuales entre varios docentes, consensuar capacidades a desarrollar por los alumnos más allá de los contenidos disciplinares. También se resignifica el concepto de evaluación, ya que se considera al proceso de ensayo y error como parte del aprendizaje, y la posibilidad y necesidad de una evaluación a lo largo de toda la propuesta permite ajustes y elaboración de estrategias para cumplir con los objetivos propuestos.

Para concluir todas estas ideas e invitar a la reflexión es preciso recuperar palabras de R. Carneiro:

El impulso a la reflexión colectiva se plantea a precisar los modelos educativos y sociales que subyacen en las políticas públicas que pretenden incorporar las TIC en la educación, para captar nuevos aliados públicos y privados en esta tarea, para analizar las condiciones que colaboran al éxito de las TIC en el proceso educativo y para contribuir a que no se pierda de vista que, al final, el objetivo es educar a más y mejores ciudadanos en sociedades más justas y dinámicas (2012, p. 8).

## **Bibliografía**

Carneiro, R. (Coord) (2012). *Las Tic y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma*. [en línea] Madrid: Santillana. Última visita 20/01/2015 en [http://issuu.com/saberes\\_comercial2013/docs/los-desafios-de-las-tics-para-el-ca](http://issuu.com/saberes_comercial2013/docs/los-desafios-de-las-tics-para-el-ca)

Cope, B. y otros (Trad. Quintana, E.) (2009): *Aprendizaje ubicuo*. USA: Universidad de Illinois.

González Díaz, C. y otros (2011). *Aprendizaje cooperativo y flippedclassroom. Ensayos y resultados de la metodología docente*. [en línea] España: Universidad de Alicante. Última visita 22/01/2015 en <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf>

Oballe, S. y otros (2012). *Alumnos, hoy*. Buenos Aires: Entreideas.

Prieto Castillo, D. y otros (2005). *La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa* [ en línea] Buenos Aires: La Crujía. Última visita 23/01/2015 en [http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//4750/4862/Tutoria\\_Prieto\\_Castillo.pdf](http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//4750/4862/Tutoria_Prieto_Castillo.pdf)

Schwartzman, G. y otros (2013). *Remix como estrategia para el diseño de Materiales Didácticos Hipermediales*. [en línea] Buenos Aires: Flacso. Última visita 22/01/2015 en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/remix-como-estrategia-para-diseno-materiales-didacticos-hipermediales>.

# Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional

*Emiliano Fallilone*

## **Resumen**

En el presente ensayo se intenta cuestionar la idea tradicional que hay en torno a la tríada didáctica. Como profesor, uno se encuentra con la realidad que cuestiona los saberes adquiridos en los estudios realizados, entre ellos, la tríada. Desde ese lugar, se plantean las preguntas: ¿dónde tiene lugar la realidad en esta triada?, la relación educador educando, ¿sólo está mediada por el conocimiento? El primer paso es desarmar el rol del educador como mero transmisor de contenidos, y dar paso al educador que comulga con el pueblo. Desde este lugar, podemos cambiar el rol del educando, para devolverle la dignidad de ser un Otro con mayúsculas y demostrar que se puede pensar su lugar desde otra perspectiva. Por último, se puede afirmar que es urgente repensar la tríada didáctica, dando un lugar central a los vínculos afectivos como medio para establecer una sana relación educador-educando, que cumpla con la nueva expectativa y misión de la Escuela Secundaria: acompañar y contener a un sector vulnerable y precioso de la sociedad, los adolescentes y jóvenes.

## **Palabras clave**

Deconstrucción - Didáctica - Afectividad - Pueblo - Otredad

## **A modo de introducción...**

Última materia. Nervios. Aprobado. Emoción plena: Profesor de Filosofía por fin, luego de tanto esfuerzo y dedicación. No debo olvidarme nada, tengo que saber todo, tengo que darle todo a los educandos, es clave tener presente la tríada didáctica que tanto nos repitieron mientras cursábamos: “docente-conocimiento-alumno”. Ahí está la clave, el secreto para que pueda ejercer con “efectividad” mi tarea docente.

Mate en mano, mochila y medio dormido, arranca la caminata hacia la eterna espera del colectivo, con la esperanza de que no venga tan lleno. Un momento de plegarias improvisadas para que el colectivo pase en horario, apretujarse bien contra el fondo para bajar rápido e intentar lograr el record de 300 metros con obstáculos hasta la meta. Siempre el mismo ruido, se mueve todo, y embocarle con el agua al mate, es más difícil que hacer un gol de chilena. Resignado, solo queda mirar para afuera y ver tanta gente, tantos autos, tantos edificios, que pasan, y ahí van. No me tengo que olvidar: “docente-conocimiento-alumno”.



Firmar rápido el libro, saludar apurado y, de pronto, la primera clase, la puerta de entrada a un mundo indescifrable donde se tejen y entrecruzan conocimientos, historias, lazos, rostros... Comienzan las clases, pero rápidamente: “¡Bum!, ¡No!, ¿qué es esto?”.

De pronto, el choque con la realidad que se impone y grita, que continuamente se rebela contra la quietud y lo estable. Entro, y no puede pasar desapercibida la cara preocupada y triste de Esteban que no se saca los auriculares; el bostezo de una noche larga de trabajo duro que tiene Ramiro; la presencia de un “chiquilín” que se ríe y dibuja acompañando a Yamila, su madre, para que pueda cumplir el sueño de terminar la escuela; la fuerza de voluntad de Carla, que se vino del medio del campo a la barriada y hoy está a la puerta de egresar como Técnica, entre otros rostros que esconden historias, afectos, sueños, miedos, alegrías y tristezas. Ante todo esto irrumpe una “batería” de preguntas que hace tambalear mis ideas y falsas seguridades: ¿cómo puedo encarnar esa famosa triada didáctica en este contexto?, ¿dónde entran estas caras?, ¿dónde entra la historia?, ¿dónde tiene lugar la realidad en esta triada?, ¿la relación educador educando, sólo esta mediada por el conocimiento?

Desde el lugar de novel profesor, se tejen estas búsquedas cargadas de interrogantes que ayudan a caminar la cotidianeidad de la docencia.

### **Ser educador es “comulgar con el pueblo” y no sólo transmitir**

Evidentemente, la bienvenida cuestiona mis ideas, la realidad se impone a mis preconceptos, a mis esquemas. Surge una pregunta importante: ¿qué significa ser educador en la Escuela Secundaria? Sin dudas que la primera respuesta que salta a la luz, es entender al educador como aquel que transmite un conocimiento y enseña, como aquel sujeto poseedor de una verdad que debe ser transmitida, y posteriormente asimilada por los alumnos. Sin embargo, desde ese lugar, sigo sin comprender la cara de Esteban, de Ramiro, de Yamila, de Carla, y así siguen los rostros y las historias que cuestionan.

Puedo darme cuenta de que no alcanza con un título que me pone en el lugar de “Profesor”, sino que es momento de hacer una opción. De hecho -o a priori- soy docente, eso lo certifica la ley, pero no basta para afrontar el arte de educar, es necesario hacer una opción ontológica consciente y personal sobre mi *ser educador* y decidir cómo encarnar este quehacer diario. Me voy dando cuenta, con el correr de las clases, que educar en la Escuela Secundaria de hoy no es transmitir, sino que es mucho más complejo, ya que implica: escuchar, aprender, aconsejar, contener, sostener, explicar, preguntar, motivar, animar, entre muchas cosas más.

La primera opción consciente es poder comulgar verdaderamente con el pueblo, con sus dolores, sus riquezas, sus gritos, sus necesidades.

Desde esta mirada, el educador no es ajeno a la realidad donde se inserta, sino que la asume tal cual como le viene impuesta. Si bien hoy tengo que explicar la noción de “ética” y sus principales exponentes, se impone el llanto de Benjamín y la desazón de su madre Yamila, porque no puede darle de comer ni llevarlo a la salita médica como

corresponde. ¿Puedo avanzar con los contenidos? Comulgar con el pueblo es dejar que la realidad rompa mis esquemas, es poder pensar la ética en este caso e intentar generar una respuesta o solución a lo que pasa dentro del salón.

Sin dudas que también es necesario entender que el rol de educador consiste en despertar y activar procesos de liberación, reconociendo la opresión a la que son sujetos muchos de los educandos y animando a promoción integral de cada uno de ellos. En este caso, el sistema educativo muchas veces los/nos esclaviza, exigiendo tiempos, lapsos, metas, evaluaciones, que no responden a la compleja trayectoria vital en la que están/estamos inmersos. Y aquí otra pregunta que cuestiona: ¿qué hacer como educador cuando el sistema educativo exige y oprime a los educandos, y también me oprime en mí *ser educador*?

El primer paso de la deconstrucción de la triada didáctica es desarmar el rol del educador como mero transmisor de contenidos, y dar paso al educador que comulga con el pueblo y se embarca en la difícil tarea de animar y despertar procesos de liberación. Desde este lugar, podemos dar paso al rol del educando.

### **Reconocer la otredad del educando**

En este esquema “ideal” y “modelo” de la triada didáctica, el rol asignado al educando es el de aprender, el de ser receptor del conocimiento verdadero que es provisto por el docente.

Sin embargo, me doy cuenta de que mi palabra debe ser escuchada, pero no puedo hacer “oídos sordos” a Esteban, que siente la urgente necesidad de “desembuchar” la violencia que transcurre en su casa y la lucha continua que tiene contra el “*vos no servís para nada*” que le repiten continuamente. En estos momentos, se imponen de manera certeras, las palabras de Paulo Freire:

Cuanto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que *quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*” (2006, p. 39-40).

El educando se convierte en educador, y el educador es educado, ante la presencia de Otro que ya no es un sujeto pasivo, sino que es una persona, no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino que es un entrecruce de vivencias, momentos, miedos, sueños, aciertos, errores, que cuestiona e interpela con su sola presencia.

Reconocer la presencia de un Otro con mayúsculas es darle dignidad y existencia, es darle la palabra, es reconocer y llamar por el nombre, es demostrar interés y compromiso. Muchas veces, ante la misma exigencia del sistema educativo, los profesores pasan más horas en los colectivos que en las escuelas, yendo y viniendo para todos lados. Sin embargo, qué importante y qué valioso es aprender los nombres de los estudiantes, para sacarlos del anonimato y la negación a la que muchas veces son

sometidos, por ejemplo, por ser de tal o cual barrio, por vestirse de tal o cual forma, entre otras violencias que se ejercen.

Me doy cuenta de que silenciar un comentario, un problema que quiere aparecer, un lamento, un llanto, es violentar y negar al otro. No puedo decirme educador que comulga con el pueblo, si no puedo habilitar la voz de los educandos en el aula:

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar (Freire, 2003, p. 60).

Despertar el compromiso liberador es devolver la dignidad de ser un Otro con mayúsculas, y demostrar que se puede pensar el lugar del educando desde otra perspectiva. Ante esto, es necesario salir del educando-esponja, pasivo y mero receptor, para dar paso al educando protagonista de su vida, de sus aprendizajes, de su compromiso con la tarea liberadora de la cual es parte.

En consecuencia con el planteo hecho, queda el interrogante acerca de si es posible sostener el conocimiento como mediador de la relación educador-educando, punto de partida del siguiente apartado.

### **Pensar la didáctica en clave relacional y afectiva**

El último elemento de la tríada didáctica es el conocimiento como elemento mediador que relaciona al educador con el educando. En este caso, el vínculo en la situación educativa se reduce al formalismo de la transmisión de un determinado conocimiento.

*Profe, estoy feliz porque el domingo el técnico me puso a jugar con la primera... Ah, qué bueno, pero ahora estamos en Filosofía... Profe, no doy más del sueño porque anoche tuve que salir a laburar con mi viejo... Ah, qué lástima, pero ahora estamos en Filosofía...*

Sostener que la Escuela Secundaria hoy en día es una institución donde solo se transmite un determinado conocimiento, es tirar abajo una de las pocas entidades en las que pueden brindarse espacios de promoción integral de la persona, contención y ayuda para la vida.

La relación educador-educando debe ser mediada por verdaderos vínculos de carácter afectivo, reconociendo la presencia del Otro, como ya hemos reflexionado. Solamente desde la dimensión afectiva, la persona puede manifestarse tal cual es, pueden generarse procesos de acompañamiento más efectivos y, desde allí, transmitir también un conocimiento, que pierde el carácter de a-histórico, a-temporal e inservible para la vida.

Se trata de hacerse presente en la vida de los educandos, y que dicha presencia se vuelva activa y no un estar estéril, en pos de la búsqueda del bien de los educandos con quienes se comparte el espacio:

Su orientación básica consiste en rescatar lo que hay de positivo en la conducta de los jóvenes en dificultades, sin rotularlos ni clasificarlos en categorías basadas solo en sus deficiencias. Sin ignorar las exigencias y necesidades del orden social, el educador no acepta la perspectiva de que su función debe ser solo adaptar al joven a eso que allí está (...) Él quiere abrir espacios que permitan al adolescente convertirse en fuente de iniciativa, de libertad y de compromiso consigo mismo y con los otros (Gómez Da Costa, 1995, p. 37).

El estar produce cercanía, la cercanía abre los corazones de cada educando, y es allí donde el educador puede entrar a la vida de los jóvenes. Son distintas las relaciones que comienzan entretejiéndose en el patio y se continúan en el aula, que las meramente funcionales y formales, por ejemplo. De este modo, el patio se convierte en un espacio donde comienza la construcción de vínculos de tipo afectivo, necesario para hacer un puente entre los conocimientos, las exigencias y la materia en sí, que no deben ser ajenos al joven que carga con su historia en el banco.

#### **A modo de conclusión...**

En esta conclusión -y coincidiendo con la apertura- se puede afirmar que es urgente repensar la tríada didáctica, dando un lugar central a los vínculos afectivos como medio para establecer una sana relación educador-educando, que cumpla con la nueva expectativa y misión de la Escuela Secundaria: acompañar y contener a un sector vulnerable y precioso de la sociedad, los adolescentes y jóvenes.

Es necesario repensar el rol del educador y del educando, comprometiendo a ambos en la tarea de educar, educando y siendo -a su vez- educados. Ambos son responsables de convertir el aula en un espacio propicio para aprender cosas nuevas que impacten sobre la vida y tengan un sentido adquirido desde ella misma, pero son también responsables de que aparezca a menudo el: -*Profe, te puedo contar algo...* -¡*Dale, te escucho!*

#### **Referencias bibliográficas**

Freire P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez Da Costa A. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.

# En busca de una Herramienta Efectiva hacia Aprendizajes Profundos. Relato de una Investigación-Acción

*Silvia A. Breiburd*

## **Resumen**

El presente artículo apunta a describir una experiencia llevada a cabo en tres grupos de quinto año de una escuela secundaria en el marco de diversas materias en el área de sociales. Explica la manera en que, desde la investigación-acción, se afrontaron dificultades evidenciadas en los aprendizajes de los alumnos de esta generación (la denominada Z) en las asignaturas implicadas. El análisis describe la forma en que los grupos co-construyeron con la docente, una herramienta para hacer visible el aprendizaje y empoderar a los estudiantes a transitar desde procesos cognitivos de orden inferior, a niveles más complejos, bajo una actitud meta-cognitiva.

Así, mediante el diseño y puesta en uso de la herramienta propuesta llamada 'Enfoque de Bloques' a lo largo del ciclo lectivo y partiendo de los resultados que se esperaba obtener en la evaluación final, los estudiantes fueron adquiriendo conocimientos y ejercitándose tanto sobre los contenidos de las asignaturas, como sobre los diferentes niveles con los que podían abordarlos y testarlos. Este doble procedimiento resultó práctico a la hora de favorecer el trabajo autónomo de los alumnos, más acorde a sus características generacionales, y más efectivo a la hora de evaluar los objetivos alcanzados.

## **Palabras clave**

Aprendizaje -Pensamiento Visible- Investigación-Acción- Generación Z- Metacognición

Objetivos curriculares y aprendizaje profundo o que implique procesos cognitivos complejos parecerían ser el oxímoron didáctico de la realidad del aula actual. Tratar de encontrar estrategias para poder armonizar estas nociones, es, tal vez, una de las convocatorias más urgentes para quienes ejercemos la docencia hoy. Más aun cuando consideramos que muchas de las características etarias de los destinatarios de nuestro esfuerzo pedagógico, parecerían conspirar en su contra. Esas son las variables que esta investigación-acción trató de problematizar en busca de mejores resultados académicos.

Vincular a los alumnos con el saber y prepararlos para la manera en que serán evaluados en sus diversos niveles en una asignatura al final de un ciclo, debería ser visto como dos caras de un mismo proceso. La herramienta que se describe a continuación y que se denominó 'Enfoque de Bloques', surgió frente a una necesidad compartida de determinar pautas y expectativas claras de aprendizaje y fue co-diseñada con los

alumnos como estrategia pedagógica con esa finalidad. Además, desde su concepción como objeto de una investigación en acción, apuntó a relacionar por un lado, a los alumnos de hoy en día, con su singular mirada e identidad generacional y, por el otro, a los contenidos a abordar en las materias involucradas con sus diversos niveles de complejidad.

El 'Enfoque de Bloques' para construir pensamiento crítico se propone, bajo estos parámetros, como herramienta didáctica hacia un conocimiento más profundo (Claxton, 2011) y se combina con las habilidades necesarias para alcanzarlo en el siglo 21 (UNESCO, 1996) en armonía también con los postulados de la normativa actual (ley 26.206/06 y plexo normativo concordante). A su vez se fundamenta, entre otros, en los principios de 'Understanding by Design' o UbD (McTighe y Wiggins, 2005), toda vez que permite a los alumnos vincularse con el destino final que deben alcanzar al momento de ser evaluados en términos de comprensión de contenidos curriculares por un lado y, por el otro, alinear los contenidos y la práctica educativa a través de la evidencia recopilada y fácilmente contrastable con el esquema utilizado.

De este modo, partiendo de las metas enunciadas para esta investigación-acción, (indagar sobre una estrategia co-construida de enseñanza-aprendizaje) se esquematizaron los distintos niveles de complejidad del conocimiento que los alumnos deberían alcanzar para la evaluación final en cuatro niveles progresivos. Vale aclarar que la participación de los alumnos en la co-construcción de la herramienta presentada, no fue tan significativa en el diseño original en sí, como lo fue a la hora de perfeccionarla para adecuarla a los fines y necesidades para los que había sido creada: su aprendizaje profundo.

En paralelo, se indagó sobre características generacionales de esta cohorte de estudiantes secundarios bajo una mirada socio-cultural y se llegó a la hipótesis de que lo que ellos no traían por socialización podía estar afectando sus aprendizajes, ya fuera en la manera en la que ellos entendían el 'conocimiento', en su manera de acercarse a él o en su manera de expresarlo. Desde esa perspectiva, el 'Enfoque de Bloques' debía constituirse en una herramienta superadora de tal dificultad.

En ese sentido, los alumnos que pueblan actualmente las aulas secundarias son los nacidos en los últimos años del siglo 20 y comienzo del siglo 21. Conforme la teoría de las generaciones de Karl Mannheim (1952), cada cohorte desarrolla un 'ser con otro' o 'personalidad generacional' (Molinari, 2013). Ese 'distintivo sentido del yo' (Strauss & Howe, 1991) como resultado de las influencias significativas recibidas durante su infancia y adolescencia o como producto de 'su propio contexto socio-histórico' (Mannheim, 1952) implica una 'forma de entender, interpretar y valorar el mundo' (Lancaster & Stillman, 2002) y, por extensión, su manera de abordar el conocimiento.

La visión concordante de diversos autores (Strauss & Howe, 1991; Zemke et al, 2000; Lancaster & Stillman 2007; Lovely, 2007; Behrstock & Clifford, 2009; Tolbize, 2008; Fox et al, 2013; Molinari, 2013; Tulgan, 2013; Shaw, 2013; Edge, 2014, Singh, 2014; entre otros) confirma la singularidad de la personalidad generacional con sus 'actitudes, valores y

estilos compartidos' claramente identificables y definibles como resultado de una 'historia común' (Molinari, 2013). Así, el enfoque de bloques utilizado se construyó sobre la base de las características de la personalidad generacional de nuestros alumnos para apuntalarlos en sus debilidades y potenciar sus fortalezas en el proceso de aprendizaje.

Al respecto, diversos autores (Tulgan, 2013; Singh, 2014 y otros) coinciden en al menos seis características de esta cohorte: su amplitud en conocimientos tecnológicos y la forma en que Internet afectó su manera de pensar, su madurez prematura, su individualismo ego-céntrico, su empoderamiento generado por crianza, su aversión al riesgo y la gran protección que reciben en su entorno por socialización. Esto, entre otras peculiaridades, los diferencia de otras generaciones que poblaron las aulas. En lo que respecta al conocimiento, por influencia de Internet, "*saber cómo y saber qué* están siendo complementados con *saber dónde*" (Siemens, 2004), lo que no siempre conlleva organizar el conocimiento. Y a esta característica apuntó el 'Enfoque de Bloques' en busca de mejores resultados académicos.

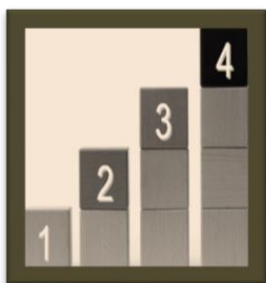


Figura 1: imagen utilizada para graficar el Enfoque de Bloques

Entonces, dado que se trataba de 'construir pensamiento crítico', se apuntó a enseñarles a 'construir su conocimiento', no sólo respecto a los 'materiales con los que debían contar' sino respecto a 'cómo los debían utilizar' (Wagner, 2016) y se eligió plasmar ese proceso de 'construcción' de un modo sencillo de graficar: a través de bloques apilables que representan niveles acumulativos que permiten 'agregar y ascender' para acceder a un nivel de mayor complejidad en conocimiento. Dada la característica generacional de los alumnos, se agregó vocabulario de video juego al referirse a las dificultades de las etapas para hacerlo más divertido y cercano a sus intereses.

Esta imagen estuvo presente en cada clase desde el momento mismo en que se presentó la herramienta hasta en el instrumento final por el que fueron evaluados los alumnos. Cada nivel fue claramente identificado y ejemplificado y cada aporte que se realizaba en clase era cotejado en su nivel de profundidad con este dibujo. De este modo, se indicaba dónde estaba posicionado el alumno y se lo invitaba a 'redoblar la apuesta' y a trabajar sobre su meta-cognición, tratando de completar los elementos faltantes en su búsqueda o producción oral y escrita que le permitirían avanzar hacia un nivel superior de conocimiento y tratando de descubrir cómo llegaba a ello.

A través de la aplicación de la herramienta analizada, se favoreció el andamiaje entre pares, ya que los alumnos contaban con un 'modelo' claro sobre el cual ayudar a sus compañeros a superar sus dificultades y se pudo encontrar caminos alternativos para diferenciar a los estudiantes que lo necesitaran por contenido, proceso o producto (Tomlinson, 2011).

El contenido esperable por niveles se fue definiendo con mayor claridad a medida que se avanzaba en su uso, pero siempre manteniendo los cuatro bloques originales. El nivel UNO, que implica **poder definir** el contenido sobre el que se está exponiendo o

indagando y **nombrar** referentes en el tema, sería asimilable a habilidades del primer nivel de la taxonomía de Bloom (1956).

Para preparar a los alumnos en este nivel de conocimiento se ejercitó -a lo largo de todo el año- la elaboración de definiciones que apuntaran a la esencia del objeto de análisis intelectual, tratando de reducir tal definición a un sustantivo o frase sustantiva que luego se completaba con mayor detalle. Así los alumnos pudieron definir, por razonamiento y no por memorización, conceptos abstractos como 'legitimidad y legalidad', 'socialización' o 'pacto social'. Ese primer nivel comprende la terminología específica o el vocabulario esperado y su correcta ortografía, elementos esenciales para avanzar en el conocimiento.

El SEGUNDO bloque ascendente agrega al anterior el poder **clasificar** en subtipos, subcategorías, **identificar** continuidades o rupturas, **reconocer** opiniones encontradas, **ordenar** en el tiempo. Estos procesos también fueron ejercitados individualmente con cada contenido y reforzados a lo largo del ciclo lectivo. Así se pudo ayudar a los alumnos a evitar errores recurrentes en sus producciones, como generalizaciones o simplificaciones, y a consolidar y ganar claridad en la manera en que construían sus conocimientos sobre un tema y en cómo los expresaban.

En el TERCER bloque fue destinado a **exponer** en forma ya ordenada por los pasos anteriores, todo aquello que se había podido recabar e indagar sobre el contenido en cuestión. En el caso de visiones encontradas o diversidad de posturas se instaba a los alumnos a explicarlas sin evaluarlas. De este modo, se buscaba -en esta etapa- priorizar la información y los hechos sobre las opiniones y valoraciones.

El CUARTO bloque ascendente indica el mayor nivel alcanzable de conocimiento. Aquí se incluyen los escalones previos y se esperaba que los alumnos pudieran **analizar, sintetizar, vincular o evaluar** lo antes expuesto con una opinión fundada en la indagación subyacente. Se insistía en la **necesidad de verificar que cada uno de los bloques anteriores hubiera sido considerado** (por ejemplo en un trabajo escrito o presentación oral o multimedia, o un aporte a la discusión del tema) y que el producto final contuviera una conclusión efectiva.

La evaluación integradora anual fue construida bajo este modelo sobre un total a alcanzar de 10 puntos. Se incluyeron cuatro actividades sobre los contenidos ejercitados a lo largo del curso. Se los ordenó apuntando a los cuatro procesos de conocimiento por nivel de dificultad y se les asignó un puntaje también de 1 a 4 puntos conforme el nivel de pensamiento que implicaba su resolución. La evaluación se tornó así, también, en un instrumento transparente, que visibilizaba lo aprendido y su manera de ser evaluado.

El elemento lúdico, como estrategia de aprendizaje, también se relacionó con el 'Enfoque de Bloques' propuesto, a través de diversas actividades que se llevaron a cabo. Y se generaron instancias optativas que permitieron desarrollar diversos tipos de inteligencias (Gardner, 1983). Por ejemplo, se propuso como actividad opcional explicar -a través de un 'Enfoque de Bloques'- en qué consistía el 'Enfoque de Bloques' o, para



aquellos alumnos más cuestionadores de la utilidad de la herramienta, cumplir con el mismo objetivo sin usar la estructura de un 'Enfoque de Bloques', pero verificando que la misma información se pudiera 'traducir' al enfoque criticado.

A lo largo de todo el recorrido anual, los alumnos se involucraron tanto con el modelo propuesto que rápidamente captó adeptos y detractores. Más allá de las razones esgrimidas en su contra, o las modificaciones que propusieron para mejorarlo, en todo momento hubo consenso respecto de los diversos niveles con los que podían 'conocer', la necesidad de ejercitarse en cada nivel, la practicidad de contar con una estrategia para ganar coherencia y cohesión en la forma en que incorporaban y comunicaban los nuevos conceptos. Más aun, valoraron la posibilidad de conocer y ejercitarse bajo los criterios sobre los que serían evaluados ya que, en definitiva, implicaba delimitar el factor 'riesgo' o 'aleatorio' y los ayudaba a prepararse mejor para esa instancia decisiva, características muy necesarias a la hora de enseñar a la generación Z.

Finalmente, el 'Enfoque de Bloques' –al brindar dirección y andamiaje– permitió que los estudiantes, a través de los hábitos que desarrollaban, se hicieran cargo de su aprendizaje. El impacto beneficioso de utilizar esta técnica, también se evidenció al diferenciarlos conforme a sus necesidades generacionales bajo una mirada más empática y facilitadora al pasaje a niveles más profundos de conocimiento. En conclusión, el 'Enfoque de Bloques', desarrollado como herramienta pedagógica y examinado a través de la investigación-acción relatada, se constituyó en una valiosa rutina de aprendizaje en pos de los resultados deseados.

## **Bibliografía**

Arsenault, P. (2004). Validating generational differences: A legitimate diversity and leadership issue'. *Leadership & Organization Development Journal* N° 2, vol.25, 124-14.

Berk, R. (2009). Teaching strategies for the net generation. *Transformative Dialogues. Teaching & Learning Journal*, N° 2, vol. 3,1-23. Disponible en: <http://goo.gl/KivlSy> [accedido junio 2016].

Claxton, G. y otros (2011). *The learning powered school: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO Limited.

Claxton, G. (2013). *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. Oneworld Publications.

Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela entre el cambio y la tradición. *El Monitor de la Educación Revista del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación*. N° 14, 5<sup>ta</sup> época.

Gardner, H (1983). *Frames of Mind: Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books

Lovely S. and Buffum, A. (2007). *Generations at School: Building an Age-Friendly Learning Community*. California: Corwin Press.

- Lucas, B. and Claxton, G. (2013). *Expansive education: Teaching learners for the real world*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. *Essays on the sociology of Knowledge'* London. Routledge & Kegan. Disponible en <https://goo.gl/7O7cr3> [accedido mayo 2016].
- Martin, M (2008). La Teoría de las generaciones de Ortega y Gasset: una lectura del siglo XXI. *Tiempo y Espacio*, año 17, vol. 20,. 98-110. Disponible en <http://goo.gl/uotNCz> [accedido mayo 2016].
- McTighe, J. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook Introduction – The Logic of Backward Design*. Disponible en <http://goo.gl/b9F0Ng> ASCD [accedido julio 2016].
- McTighe, J. and Thomas, R.S. (2003). Backward design for forward action. *Educational Leadership*, 60(5), 52-55.
- Reeves, D. (2009). *Leading Change in your School. How to Conquer Myths, Build Commitment and Get Results*. Virginia. USA. ASCD. Alexandria.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en <http://goo.gl/KqXap6> [accedido mayo 2016].
- Singh, A. (2014). *Challenges and Issues of Generation Z*. Volume 16, Issue 7 59-63 Disponible en <http://goo.gl/AXrvuE> [accedido abril 2016].
- Strauss, W. and Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. Harper Perennial New York. William Morrow
- Tomlinson, CA (2005). *The differentiated classroom- Responding to the Needs of All Learners*. New Jersey, USA.
- Tulgan, B. (2013). *Meet generation Z: The second generation within the giant "Millennial" cohort Reinmaker Thinking*. Disponible en: <http://goo.gl/BhoFn0> [accedido abril 2016].
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century UNESCO, Paris. Disponible en <https://goo.gl/rIO6nd> [accedido noviembre 2016].
- Wagner T. (2016). *Creating Innovators*. Videoconference presented at the 2016 Essarp Conference 'Learning as a Journey' Pilar, Buenos Aires. Argentina
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (expanded 2nd edition). Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding* Alexandria, VA: ASCD.

## **Normativa**

*Ley 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional (LEN)* Disponible en: <http://goo.gl/EKYIV> [accedido mayo 2016]

# Multiplicar es la tarea: entre la escritura y la reflexión

*Estela Alicia Girola*

*Graciela Patricia Nieves*

*Silvia Sunsi*

## **Resumen**

Este trabajo remite a los Talleres de Narrativas Pedagógicas que se desarrollaron durante el primer cuatrimestre de 2016 con docentes de los dos CESAJ<sup>46</sup> del Partido de Berazategui. Tuvo dos objetivos macros: Por un lado, dejar registro sobre las prácticas de enseñanza que allí se ejercen, y, por el otro, reflexionar acerca de dichas prácticas en función de multiplicar en otras escuelas estas formas de ser y estar en las aulas. El CESAJ es un aula grande, ampliada. Los vínculos, las formas de aprender y de enseñar son diferentes de las que se emplean en las escuelas secundarias.

¿Por qué aquellos alumnos que abandonaron la escuela, hoy están insertados en estos formatos y permanecen allí? ¿Qué acontece cuando las puertas de las aulas se cierran? ¿Podemos asegurar que al cerrarse la puerta del aula de las escuelas secundarias los jóvenes quedan dentro? ¿No son éstos los alumnos que integran los CESAJ?

## **Palabras clave**

CESAJ - Narrativas Pedagógicas- Reflexiones-Vínculos-Formatos Diferenciados

*“Todavía me emocionan ciertas voces,  
todavía creo en mirar a los ojos  
todavía tengo en mente cambiar algo.  
todavía y a Dios gracias, todavía.”*

J.C. Baglietto

Este trabajo recoge algunas conclusiones parciales y plausibles de seguir elaborando y construyendo, sobre las experiencias de los/as profesores y coordinadores de los CESAJ<sup>47</sup> del partido de Berazategui, provincia de Buenos Aires. Estas conclusiones fueron elaboradas a partir de los talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, realizadas en el período abril /julio del 2016, con una frecuencia de encuentros presenciales de una vez por mes y cuatro encuentros virtuales quincenales. Se trabajó con los dos CESAJ creados a partir del 2011.

---

<sup>46</sup> Centro de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.

<sup>47</sup> Centro de escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes que dejaron la escuela entre 15 a 18 años. Realizan su formación del ciclo básico de la escuela secundaria en dos años, para reinsertarse a su egreso en el ciclo superior de una secundaria conformada.

La documentación de experiencias narrativas refiere a procesos de indagación-acción-formación, donde docentes en actividad documentaron, en forma escrita, experiencias que fueron significativas tanto por el impacto en los alumnos/as como en la transformación de sus prácticas.

La coordinación de dichos talleres estuvo a cargo de coordinadoras del Nodo Sur de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En esos talleres se promovieron acciones que impulsaron a sus protagonistas a escribir, leer, comentar, tornar públicas y encontrarse alrededor de las historias escolares que protagonizaron y relataron cada día y que se materializaron bajo la forma de relatos pedagógicos. Estas experiencias tienen una doble finalidad. Por un lado apuntan al encuentro y a la reflexión sobre las propias prácticas, los modos de hacer de cada uno con sus compañeros conformados como equipo de trabajo sólido, a la luz del análisis respetuoso. Por otro lado, se pone en claro el saber constituido y construido por los docentes, pero no siempre visualizado y valorado por ellos y por otros actores de la comunidad educativa.

La experiencia con los docentes de CESAJ dio como resultado un comienzo de sistematización para visualizar los procesos transitados y poder dialogar con ellos, es decir dar cuenta de los núcleos conceptuales que tiene la práctica cuando se convierte en experiencia y se reflexiona sobre ella.

Algunas de estas categorizaciones son: El trabajo en equipo, los desafíos, los vínculos, los sentidos construidos, el saber de la experiencia y la mirada evaluativa.

### **Sobre el trabajo en equipo**

Dicen los docentes:

*“...un equipo no se forma sin confiar en el otro. Que cuando uno afloja está el otro para sostenerlo, como aquel juego de la infancia en el que uno se dejaba caer, porque sabía sin dudar, que el compañero lo atajaría.”*

*“Es grato para uno nutrirse del otro, que exista una retroalimentación entre todos los que integramos este grupo de trabajo.”*

En la mayoría de los relatos aparece “el otro” como alguien que colabora, completa y complementa las prácticas de enseñanza. Se alejan de las representaciones que se tienen sobre la escuela en relación con que “el maestro cuando cierra la puerta del aula hace lo que quiere”. Las referidas expresiones de los docentes, como ejemplo de otras tantas, dan testimonio de su comprensión acerca de que no puede haber transformación posible que se realice en soledad. Estas afirmaciones arraigadas y puestas en acto en el quehacer cotidiano, cambian radicalmente el sentido de los aprendizajes, ya que se enseña más por lo que se es, que por lo que se sabe.

El trabajo en equipo se caracteriza por la comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo. Para ello se hace indispensable la confianza, categoría poco nombrada en las relaciones de los actores de la comunidad

educativa. Dice Laurence Cornu: “La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro”. Esta idea del autor nos remite a las situaciones narradas por los docentes. La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, pero también es una categoría democrática. Creer en el otro de antemano, nos convierte en sujetos creyentes, capaces de construir sociedades plurales y democráticas, venciendo el individualismo que ha caracterizado la escuela desde su nacimiento.

### **Sobre los desafíos a la hora de enseñar**

“En las diversas iniciativas pedagógicas encontramos el mismo deseo de abandonar la rutina, de no ceder al conformismo. Esto supone una gran libertad de espíritu y un sólido equilibrio psíquico, pues para innovar es preciso sentirse capaz de afrontar las críticas, la condena y a veces el rechazo del medio.” (Cordié, 1998, p. 138)

*“Todos los días en el CESAJ, es un día distinto, pero uno ingresa sabiendo que hay objetivos que no se pueden perder y vínculos que nos esperan para reafirmar el haber elegido ese espacio y la gente con la que uno trabaja.”*

Entrar a la escuela con un objetivo que no puede perderse en el camino es comprender en toda su magnitud que vamos al encuentro de sujetos visibles, que están allí, quizá porque sea el último lugar, el último eslabón de una cadena de fracasos. Pero los docentes van al encuentro con un objetivo claro, van al rescate de la palabra, de la estima, de la dignidad como personas y como alumnos, y esa dignidad es conocimiento, aprendizaje. “En el CESAJ nadie pierde si así lo desea. Y es porque el deseo a la hora de aprender se hace imprescindible”, decía otra docente. En este lugar, la última frontera, los profesores saben que cada día puede ocurrir algo que altere lo planificado, que requiera suspender lo previsto para atender la urgencia, algo que los enfrente a su propia y humana limitación en la toma de decisiones, haciendo que la tarea sólo pueda entenderse desde la responsabilidad compartida con los pares, la solidaridad profesional y los comunes objetivos.

Las escuelas secundarias tradicionales deben cambiar su contrato fundacional por otro que se constituya con todos y para todos. Ahora bien, los desencuentros que surgen entre las nuevas culturas y la institución, ameritan una transformación que nos urge. El fracaso escolar y la deserción son temas recurrentes y cotidianos, y son esos los alumnos que conforman los CESAJ. Lo que está en juego son “los componentes del sistema: los contenidos curriculares, el perfil docente, la relación pedagógica, el diseño de las instituciones” (Romero, 2004, p.58)

La potencia de los relatos reside en dar lugar a una indagación acerca del sentido de lo escolar que es el contexto en el que transcurren.

En los talleres de documentación narrativa realizados, se pudo visualizar cómo lo que para muchos profesores es un peso, un obstáculo, para ellos es un desafío que no sólo están dispuestos a enfrentar, sino que lo revierten en construcciones metodológicas. Litwin habla de la “buena enseñanza”, buena como noción moral y ética, pero

fundamentalmente, lo vincula a una enseñanza situada, en tiempo, en espacio y en identidades.

Algunas expresiones de los profesores ejemplifican este análisis:

*"Para entender realidades distintas es necesario compartir mucho tiempo, dedicarse a la tarea, brindarse, comprender. Aun así, sólo entenderemos algo del universo del otro"*

*"En fin, mi mirada en el aula ha cambiado y ahora intento cambiar la mirada de otros docentes, pero esa es una tarea mucho más ardua que merece un capítulo aparte".*

*"...Tras algunos años, puedo afirmar que el CESAJ se ha ido transformando en algo así como un desafío que se renueva constantemente".*

*"Me parecía interesante, primero porque años atrás había comenzado a trabajar con estudiantes a través de material audiovisual y segundo porque se paraba frente a mí un nuevo desafío, y lo sentía como tal".*

*"...y cuando uno menos lo espera, surge una propuesta que transforma e incluso cambia la propia estructura pedagógica".*

Las reflexiones en las construcciones metodológicas, sobre los vínculos que se establecen con los alumnos, el sentido de la evaluación, las prácticas de enseñanza pensadas para lo diverso, y lo individual, son las profundas transformaciones en educación que se realizan en estas aulas. Sabemos que pensar en lo macro no depende de los docentes sino de las políticas públicas que se quieran instalar para revertir a las escuelas secundarias de su ideología elitista, donde tenga lugar la transformación de "una escuela para pocos en una escuela para todos" (Romero, 2004, p. 19)

Pero cuando un docente comienza a hacerse preguntas, ya está en camino de encontrar las respuestas, y no porque tenga la verdad revelada, sino porque desde la introspección, la reflexión crítica, mirando al otro y mirándose a sí mismo, puede enfocarse hacia el mayor propósito en educación: acompañar a los jóvenes a incorporarse al mundo, a habitarlo de otra manera. *"Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro."* Meirieu, (2003, p.70)

Un profesor se formulaba este interrogante, que -a modo de inquietud pedagógica- ubica en el centro de su preocupación, la responsabilidad de quien enseña:

*"Me pregunto también por esos extraños caminos del destino que hacen que dos chicos del Sur de Capital lleguen hasta esta hoy helada localidad suburbana en busca de algo. ¿Seremos capaces de darles ese algo?"*

La responsabilidad personal y la corresponsabilidad como colectivo de educadores es una relación que se nutre y enriquece a medida que se consolida el equipo de trabajo. Pensando en las trayectorias profesionales de estos docentes, tal como las cuentan en sus relatos, resulta interesante resaltar ciertos aspectos relacionados con la imagen que - como enseñantes- tienen de sí mismos. Las transformaciones que se han producido respecto de la falta de seguridad en sus posibilidades de ocupar el lugar de enseñante,

de “poder lidiar con esto” en sus primeras inserciones laborales: “No sé si la dire tuvo fe en mí, no hacía mucho, o mejor dicho... hacía poco que ejercía como docente.”, “Al principio me costó acostumbrarme, pero finalmente voy encontrando mi lugar...”, con el transcurso del tiempo, como una construcción permanente que se consolida, se va afirmando el imaginario de sí mismo. Hay un abandono de la rigidez inicial que el propio cuerpo registra, dando lugar a relaciones más flexibles en las que la innovación e invención de estrategias didácticas tienen su asiento en las intenciones de escuchar a los alumnos, tratar de entender qué les pasa y recién después plantearse qué y cómo enseñar. Se podría pensar también como un rasgo sensible de obstinación por ocupar el lugar de adulto referente que aparece tan desdibujado en muchas de las historias familiares de los jóvenes que concurren al CESAJ. Es parte del compromiso con el que asumen la tarea.

### **A modo de cierre...**

Pensar en la obligatoriedad de la escuela secundaria es pensar en la inclusión y en la terminalidad de todas las trayectorias escolares, pero tal desafío y tan legítimo objetivo no serán posibles si los docentes no encuentran espacios institucionales donde compartir sus percepciones sobre la experiencia áulica, sus sentires, sus aciertos y sus frustraciones relacionados con la práctica educativa. Espacios donde reflexionar y desmenuzar la experiencia hasta convertirla en saber pedagógico, en mejores prácticas, en más y mejores aprendizajes.

Mucho de todo esto es posible. Pudimos verlo a través de los relatos escritos y de los intercambios cognitivos y emocionales que se generaron a partir de ellos durante los talleres de documentación narrativa con los profes del CESAJ. Todos salimos enriquecidos y con una certeza: La docencia no puede ni debe ejercerse en soledad. El tiempo y los espacios para el encuentro debieran ser prioritarios.

### **Referencias bibliográficas**

- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC. Disponible en <https://es.scribd.com/document/335706232/Malestar-en-el-Docente-Anny-Cordie-pdf>
- Cornu, L. (1996). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Romero, C. (2004). Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. El caso de la escalera vacía. [En línea] *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol.11, Nº1 [Fecha de consulta: 15/11/2016] Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=609186>

# Lo imposible de educar: el síntoma del sujeto

*Evangelina María Sol Stang*

## **Resumen**

¿Qué es lo que sucede en nuestras aulas de secundaria? es el interrogante que motiva mi práctica desde el Gabinete Psicopedagógico de la escuela en la que trabajo. Y lo que sucede lo ubico desde el lado de la imposibilidad, de aquello inabordable que la escuela no puede alojar en sus parámetros tan fijos y duros. ¿Qué hace la educación con los síntomas, con los sujetos síntoma? ¿Somos condescendientes a un sistema violento? A través de una breve viñeta, pretendo seguir alimentando el interrogante inicial, para contribuir a pensar nuevas vías de abordajes posibles para esos “reales” que se nos presentan en las aulas y ameritan nuevas invenciones.

## **Palabras clave**

Síntoma- Imposibilidad- Violencia -Saber -Poder

Mi acercamiento a tratar de vislumbrar qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria ocurrió hace un año y medio cuando tomé el cargo de ayudante de gabinete psicopedagógico en una escuela pública de nivel medio, en una ciudad del norte de la provincia de Córdoba. Hoy, después de un año y medio, el interrogante está aún más presente.

Esta escuela posee -entre su población de estudiantes- a sujetos que vienen de los barrios más carenciados de la ciudad (con toda la vulnerabilidad social que ello implica), y a los que no son recibidos por el resto de las instituciones educativas por “problemas de conducta”, repitencia y expulsiones. Esto, a mi modo de entender, se convierte en otra forma de excluir, de apartar del sistema a quien representa el escollo, el problema.

Y de la mano de la idea de escollo y problema, viene el propósito central de este ensayo, que intenta focalizar desde el interrogante inicial: ¿cómo puede (si es que es posible) la institución educativa, acompañar estas trayectorias escolares difíciles? ¿Es factible hacer sitio a los sujetos que no encajan dentro de los cánones esperados, instituidos?

Desde mi formación como psicóloga y trabajando en la línea del psicoanálisis lacaniano, me he posicionado en un lugar de escucha dentro de la escuela, apelando a los semblantes más oportunos para cada uno de los sujetos con los que interactúo- ya sean adultos o jóvenes- que forman parte de la comunidad educativa.

Los distintos contextos, problemáticas y saberes (que van desde situaciones de violencia en la familia, entre pares, consumo de sustancias, abuso, indigencia y escasa formación educativa) que atraviesan el cargo que ocupo, hacen de él un espacio abierto, permeable



a lo que acontece dentro de la escuela. Y esto sucede porque lo primordial no pasa por lo estrictamente pedagógico, sino por lo vincular.

A modo de ilustración y como puntapié para el desarrollo de mi planteo, expondré brevemente la historia del paso de una alumna por la escuela, y la conmoción que esta trayectoria generó en la institución.

### **Pequeña nena, inabordable problema**

T ingresa durante el presente ciclo lectivo a primer año. Su hermano mayor, repite también primer año, por lo que la familia ya es conocida en la institución. Desde mi lugar en el gabinete y en el momento del ingreso de T, mantuve una entrevista con la mamá de ambos, quien, aunque había sido citada en varias oportunidades, no se había hecho eco de la demanda.

La alumna, desde comienzos de año, manifiesta diversas actitudes que van evidenciando su dificultad para registrar y aceptar la autoridad encarnada en los adultos, como así también para apropiarse del Acuerdo Escolar de Convivencia.

La relación con la mayoría de los adultos de referencia y autoridades con los que mantenía contacto cercano dentro de la institución, se volvió muy tensa.

Día tras día se manifestaban situaciones que iban desde llamarle la atención constantemente, citar a la familia para que la retirara del establecimiento, sacarla del aula mañanas completas, aplicarle sanciones disciplinarias... Sin embargo, T permanecía inmutable confrontando aún más con quien pretendía imponerle la ley.

Sólo durante la semana del estudiante pudo apreciarse el verdadero espacio en el que funcionaba la alumna: participó activamente de coreografías, juegos, preparación de su equipo, etc.

Hace unos años que la escuela ha implementado una “carpeta de seguimiento”, que -a modo de “prontuario”- funciona como registro de algunos sucesos que los profesores pretenden poner en conocimiento del personal del Equipo de Gestión (Directora, Vicedirectora, Coordinadoras de Curso y Gabinetista) y del Consejo Escolar de Convivencia. También es “mostrada” a los padres cuando son convocados al establecimiento. Sin embargo, y casualmente, sólo son registrados allí los “malos comportamientos” de los alumnos; por eso la referencia a “prontuario”.

Las fojas de T “engrosaron” notoriamente y, sumado a que sus tutores no se hacían presentes cuando se los convocaba, se decidió hacer la derivación del caso al Equipo Territorial Municipal (compuesto por trabajadora social, abogado y psicóloga), ya que la institución consideraba que la menor se encontraba en situación de vulnerabilidad respecto de la atención que recibía de sus tutores, y por la necesidad de que comience a ser atendida por un psicólogo.

Pero estas medidas no dieron resultado, al contrario, tanto T como su familia las recibieron como una intrusión.

Sin embargo, algunas figuras del establecimiento parecían poder construir algún tipo de lazo. Casualmente eran aquellas que no pretendían ir por la vía de la confrontación, de la imposición de una autoridad ciega y estruendosa. T ante ellos se mostraba de otra forma: podía sostener la mirada, abrazaba, daba besos... se calmaba.

La figura de la Directora se convirtió en un rol con un peso transferencial de vital importancia para la familia y para la misma alumna. A partir de la construcción de esa relación, su madre y tutor comenzaron a frecuentar la escuela con más asiduidad, sólo si ella se encontraba presente.

Claro que la Directora estaba posicionada en un lugar de escucha, de no denotación de saber, poniendo su poder en la palabra... palabra que se volvía pacificadora y alojante.

Pero la vorágine titánica de lo institucional parecía ir devorando inexorablemente todo intento de inclusión.

Todo lo pequeño que se podía construir junto a T, era bombardeado desde cualquier esquina de saber – poder.

La tarea de sostén que realizábamos junto con la Directora y algunos pocos, poquísimos colaboradores, sucumbió ante la presión del sistema. El escollo T fue pateado a la calle...

### **Tras la huella de lo imposible...**

Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una 'especie de escuela', como diría Alicia, con una 'especie de gente', de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una 'especie de escuela' en la que, para quien sepa ver las cosas de cerca, hay a veces 'un conejo que se saca el reloj del bolsillo de chaleco'. [...]. Pero, de hecho, esa 'especie de escuela' es la única que existe de veras, afortunadamente. [...]. Con tal de que en ella se aprenda a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo, sino para observarlo con curiosidad, con esa mezcla de ingenuidad y seriedad que unos llaman poesía, otros ternura, y todavía otros empatía; con tal que los caminos no estén ya trazados, sino que quepa interrogarse, cuanto más mejor, sobre la dirección a tomar... (Meirieu, 1998, p. 95 y 96)

Esta bonita cita que transcribo de Philippe Meirieu me invita a cultivar el interrogante que formulaba al comienzo, acerca de las posibilidades que tienen las escuelas hoy en día para acompañar una trayectoria como la que se ha expuesto anteriormente.

Y cuando digo posibilidades, estoy haciendo referencia a lo cotidiano dentro de estas instituciones: hablo de subjetividades adultas posicionadas en este neologismo que planteo como saber – poder; hablo de engranajes duros y tallados perfectamente para

hacer girar el sistema, hablo de modos de enseñar pasados de moda; hablo de realidades sociales y culturales complejas...

¿Es posible entonces?, ¿es posible “acoger lo imprevisto”?, ¿es posible no claudicar en el intento de generar nuevas formas?

En 1937 Freud ya planteaba que educar era una de esas tres profesiones imposibles. Y lo imposible tiene que ver con aquello que pretenda presentarse como impoluto, sin agujeros, sin dificultad.

Creo que, necesaria y urgentemente, la educación debe comenzar a pensarse un poco más “agujereada”, debe empezar a vaciarse un poco del saber – poder que detentan sus adultos. No hay paradigma de inclusión posible, en tanto y en cuanto no comencemos a alojar el escollo.

En una escuela como en la que trabajo, sobre todo, se vuelve necesario un ejercicio constante de corrimiento del lugar de saber – poder que viene desde la formación misma de educador. Se vuelve necesario dar lugar a una “función subjetivante” del alumno con el cual se encuentran a diario.

Lo que garantiza el lugar simbólico para un chico, es el ejercicio de una función subjetivante, que es tal en tanto quien la ejerce lo registra como sujeto en su singularidad y lo inscribe en una relación que lo reconoce como necesario” (Aguilera, Geretto y Onetto, 2014 *apud* Zelmanovich, 2011, p.14).

Una apreciación de estas mismas autoras me pareció de trascendental importancia para pensar esta problemática: “cuando un adulto / institución declina su función frente a la infancia consideramos que se constituye un acto de violencia, ya que es empujado al desamparo” (Aguilera, Geretto y Onetto, 2014, p. 14).

¿Estamos hablando de una educación violenta entonces?

Si pensamos la lógica de las instituciones educativas, desde la teoría de los cuatro discursos de Lacan, la emparentamos con el discurso universitario. La educación busca un dominio a través de la adquisición de un saber. El límite estará dado en la imposibilidad de dominio absoluto sobre el deseo. Allí, entonces, emergerán los síntomas que nos hablarán de algo del malestar intrínseco de nuestra cultura.

El síntoma es pues rechazo inconsciente de la situación educativa, rechazo que se puede presentar bajo infinidad de modalidades: problemas de aprendizaje, apatía, ‘inadaptación’ escolar, etc. Síntoma que parece presentarse con más intensidad cuanto mayor se muestra la ambición de dominio del educador (Gerber, p. 176).

Siguiendo el interesante planteo de Daniel Gerber, el cual postula que ese síntoma es inagotable en tanto interpela al amo demandando un nuevo saber, la propuesta para nuestras aulas de secundaria (habitadas por adolescentes dispuestos a conmover estructuras), tiene que ir por la vía de recoger esos interrogantes que hablan sobre

aquello que escapa a lo manejable y esperado; para encontrar pequeñas respuestas y espacios que alojen lo inmediato de ese deseo, advertidos del andamiaje particular y subjetivo que lo sustenta.

“Lo imposible, como categoría lógica, no se iguala a la impotencia. Y la tarea pone en evidencia esa insobornable actitud ética de no retroceder ante lo real cada vez que los docentes, [...], son convocados a hacerle frente” (Aguilera, Geretto, Onetto, 2014, p. 16).

### **Referencias bibliográficas**

Aguilera, M. E., Geretto, V.A. y Onetto, G. A. (2014). Otra mirada sobre la violencia escolar... Desde el Centes N° 1, un centro educativo para niños en tiempos y espacios singulares. En *Actualidad Psicológica* XXXIX (429).

Gerber, D. (1988). Los cuatro discursos y la educación. En *Semiosis*, N°. 21, 151-178. Disponible en <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/6355/2/198821P151.pdf> [Acceso: 12 de marzo de 2017].

Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.

# El aula “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje”. Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía

Roald Devetac

Liliana Pazo

## Resumen

El aula refleja claramente “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje” y para que los resultados sean más sabrosos y logremos un aprendizaje *significativo* y *poderoso* es recomendable condimentar con proyectos interdisciplinarios que permitan articular conocimientos y poner en acto diversas competencias. Generar espacios interdisciplinarios es clave para favorecer la creatividad. En este caso particular, desarrollamos un proyecto en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza - ILSE/UBA, en la materia Teoría Literaria correspondiente a 3° año. La experiencia se llevó a cabo entre la profesora de Teoría y el vicerrector, en su calidad de profesor en ciencias jurídicas.

El proyecto permitió realizar una “práctica simulada de juicio” para juzgar a un famoso personaje literario *Meursault*, el protagonista condenado a muerte de la novela *El extranjero* de Camus. De esta forma se pusieron en juego diversas competencias: lectora, comprensiva, discursiva, léxica, oral, retórica y crítica. El proyecto permitió leer, comprender y analizar dos representativas obras literarias, disfrutar de una representación teatral, aprender ciudadanía desde una situación concreta y de debate actual, producir alegatos individuales orales y escritos, trabajar en forma colaborativa para llevar adelante un juicio y desarrollar uno de los contenidos interdisciplinarios más demandados: la argumentación.

## Palabras clave

Enseñanza-Aprendizaje-Proyecto-Literatura-Ciudadanía-Argumentación

El aula refleja claramente “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje” y para que los resultados sean más sabrosos y logremos un aprendizaje *significativo* y *poderoso* es recomendable condimentar con proyectos interdisciplinarios que permitan articular conocimientos y poner en acto diversas competencias. Generar espacios interdisciplinarios es clave para favorecer la creatividad. En este caso particular, desarrollamos un proyecto en el Instituto Libre de Segunda Enseñanza - ILSE/UBA, en la materia Teoría Literaria correspondiente a 3° año. La experiencia se llevó a cabo entre la profesora de Teoría y el vicerrector, en su calidad de profesor en ciencias jurídicas.

El proyecto permitió realizar una “práctica simulada de juicio” para juzgar a un famoso personaje literario. De esta forma se pusieron en juego, por un lado, diversas competencias: lectora, comprensiva, discursiva, léxica, oral, retórica y crítica y, por otro

lado, se explicó y se puso en práctica un contenido interdisciplinario: la argumentación oral y escrita.

Esta experiencia didáctica, en particular, se inserta en el enfoque comunicativo, por lo cual presenta una propuesta contextualizada y significativa que busca desarrollar en los alumnos la capacidad de argumentar. No podemos olvidar que el discurso es una práctica social que surge justamente de contextualizar el lenguaje, ya que el texto y el contexto son elementos interdependientes porque el contexto condiciona los usos del lenguaje, pero a su vez el uso transforma también al contexto. El enfoque comunicativo del estudio del lenguaje permite observar críticamente el habla en uso, en contextos reales de producción y circulación *“los textos no solo son diferentes respecto de dimensiones como su léxico, su gramática, su estructura, o sus temáticas, sino también respecto de sus espacios de producción, circulación y recepción”* (Navarro, 2013, 118). Entonces, el discurso es una práctica compleja: por un lado, textual porque es una unidad lingüística; por otro, discursiva ya que relaciona texto y contexto y finalmente, es una práctica social porque establece una relación dialéctica entre diferentes estructuras de la sociedad. Las palabras que se inscriben en una práctica discursiva concreta dan un paso más para vincular al discurso con la sociedad.

La secuencia didáctica que queremos compartir fue pautada a partir de la selección de un contenido específico, la argumentación, y luego se pensó la estrategia didáctica conformada por una serie de actividades y los recursos que permitieran optimizar la enseñanza.

La experiencia se diagramó en etapas. En la primera, se conversó con los alumnos sobre los conocimientos previos que tenían de la trama argumentativa y compartimos un video *“El gran debate”* (15 minutos seleccionados) que sirvió de disparador para explicar la finalidad de la trama, la estructura y las estrategias pertinentes. Así, se intentó que adquirieran un saber mediado por las TIC y construido por alumnos hacedores y un docente guía.

Luego, desde Teoría Literaria se trabajó la comprensión y el análisis de *El último día de un condenado* de Víctor Hugo y *El extranjero* de Albert Camus y se visitó el teatro para ver una obra que centraba la atención en un juicio y en la pena de muerte *Sacco y Vanzetti*. Los textos fueron dados para leer en tiempos diferentes y contaron con veinte días para cada lectura. Al teatro, asistimos todos los involucrados en el proyecto un viernes por la noche, como solemos hacerlo cuando realizamos salidas culturales.

La propuesta los sedujo desde el comienzo y debatieron con pasión diferentes posturas. Para ello, nos acercamos al tema de la mano del escritor romántico Víctor Hugo, quien nos invita a compartir *“el último día de un condenado a muerte”*, hora por hora, minuto a minuto, los últimos momentos de su vida. Para aliviar su insoportable espera, escribe sobre sus esperanzas de ser indultado, sus últimos pensamientos y su miedo a enfrentarse a la multitud en la plaza de ejecuciones. A través de sus palabras, el condenado anónimo y sin rostro no tarda en convertirse en un hombre de carne y hueso, cercano a cada uno de nosotros.

Sin embargo, la lectura de la obra del escritor existencialista Camus nos presenta otra visión, cargada de apatía, de “un extranjero del mundo” condenado a muerte que solo espera el grito de odio de los espectadores en el momento de su ejecución.

Por otro lado, *Sacco y Vanzetti* describe el sentir de dos trabajadores inmigrantes italianos anarquistas, en la Norteamérica de la década del 20, que con orgullo aceptan la injusta sentencia a muerte, porque están convencidos de que a través de la pena de muerte, que cae sobre ellos, se transformarán en un símbolo mundial de libertad ideológica. Esta diversidad dio lugar al debate: ¿Qué pensamos sobre la pena de muerte? ¿Cómo construimos, a partir de la trama argumentativa, alegatos que fundamenten cada postura?

Para abordar la comprensión de las obras se utilizaron herramientas de diferentes teorías y crítica literaria, en castellano y francés. La intención fue presentar visiones opuestas sobre un tema, particularmente controversial, para incentivar en los alumnos el pensamiento crítico que se hace visible en la comunicación a través de la argumentación. Al mismo tiempo, el vicerrector explicó la técnica de la práctica simulada de juicio con los ajustes “ad-hoc” necesarios para esta simulación con la finalidad de favorecer la participación de todos los estudiantes de los cursos involucrados. Asimismo, fundamentó la importancia de la realización de esta experiencia en el marco de la formación ciudadana de los jóvenes.

Una vez que se comprendieron la técnica de la argumentación y la práctica de juicio simulado, y que se disfrutaron ambas obras literarias y el espectáculo teatral, llegó el turno de la producción individual y colaborativa de los jóvenes. El trabajo de construir cada uno su propio alegato a favor o en contra de la pena de muerte fue positivo para los alumnos prosumidores porque se sintieron involucrados y se logró una actitud reflexiva sobre un tema social candente. Una vez que cada uno tuvo una postura crítica sobre el tema, se organizó la práctica simulada de juicio en la cual desarrollaron el rol que eligieron, pero trabajando en forma conjunta y armando subgrupos de trabajo teniendo en cuenta los distintos roles involucrados en el proceso: acusado, testigos, equipos de fiscales y defensores, secretarios, jueces, miembros del jurado y entrenadores de debate. Se observó que la experiencia los motivó porque no analizaron saberes teóricos abstractos sino contextualizados.

Por último, es importante tener en cuenta la evaluación procesual y formativa que se intentó (Perrenoud, 2010). Este tipo de evaluación se logra cuando el saber está más integrado a la acción cotidiana y logra producir la “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012) que conmueve y perdura. Esa enseñanza que aborda la construcción compartida y original del saber, que ve al conocimiento como constructo en movimiento y en desarrollo. Ese conocimiento que atraviesa al sujeto epistemológica y emocionalmente, porque forma ciudadanos que reflexionan y defienden sus ideas con argumentos sólidos surgidos de una lectura crítica. Una evaluación que también es colegiada y permite que las instituciones educativas se acerquen a la realidad que espera a los alumnos, ya que los prepara para trabajar con otros al ejercitar la tolerancia, la escucha, el respeto por las posturas diferentes y la capacidad para debatir argumentos e ideas personales.

Consideramos que esta propuesta didáctica fue multimodal, contextualizada y formadora porque creemos que se pueden visualizar algunas ventajas importantes aportadas por la experiencia: la actualización de contenidos y materiales didácticos a través del análisis reflexivo de temas actuales, el rol activo y creativo de los alumnos que les permitió actuar como productores críticos del saber que circula, el trabajo colaborativo en grupos que los acercó a la realidad “al hacer con otros”, la retroalimentación en la escritura de los alegatos y en todo el proceso, el aprendizaje de un contenido interdisciplinario y central, como la argumentación, visto como un saber a construir.

Estamos convencidos de que la experiencia descripta no solo da cuenta de una situación de enseñanza innovadora y de una experiencia de aprendizaje significativa sino también de un compromiso por la formación ciudadana de los estudiantes de la escuela secundaria.

## **Bibliografía**

Abascal, D. (1994). La lengua oral en la enseñanza secundaria. En Lomas, C. y Osoro, A. (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp.159-179). Barcelona, España: Paidós.

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Camus, A. (1982). *El extranjero*. Buenos Aires: Emecé.

Cervera, Á. (1999). El texto jurídico y administrativo. En *Guía para la redacción y comentario de textos*. Madrid: Espasa.

Korichi, M. (2010). Dossier. En Camus, A. *L'Etranger*. Paris: Gallimard.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marafioti, R., (2005). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.

Perrenoud, Ph. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Riestra, D. y otros (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc.

Víctor Hugo (1998). *El último día de un condenado* y el “Prólogo del autor”. Buenos Aires: Losada.

## **Fuentes y recursos**



Mauricio Kartum. Obra teatral *Sacco y Vanzetti*. Dirección: Mariano Dossena.

Video "El gran debate". Disponible en

[https://www.youtube.com/watch?v=3yVvvLmcS\\_8Te](https://www.youtube.com/watch?v=3yVvvLmcS_8Te) (última consulta 21/11/16).

# De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente

*Andrés Kremer*

## **Resumen**

Frente a la ineficacia simbólica que atraviesa la práctica del docente en el aula y al cuestionamiento de su autoridad, es necesario volver la mirada hacia los procesos de formación docente, pues allí, y no en un nuevo tipo de alumno que no se adapta a los cánones de la autoridad constituida, está la clave para reconstruir su legitimidad. Ante la ausencia de un posicionamiento estratégico, el accionar docente en ocasiones deriva en un didactismo atomizado, dando cuenta de la brecha existente en su formación entre didáctica y pedagogía, en desmedro de esta última. Esto lleva a un distanciamiento de la comprensión de las tensiones culturales y políticas que atraviesan sus propios saberes disciplinares y los sentidos de enseñarlos en las escuelas, lo que redundará en cierta reproducción axiomática de formatos escasamente eficaces a la hora de resignificar sus prácticas en el aula desde una autonomía reflexiva.

## **Palabras clave**

Reflexividad-Didáctica-Autoridad-Incertidumbre-Estrategia

La brecha entre las representaciones y aspiraciones de los estudiantes en las escuelas secundarias y lo que éstas efectivamente les ofrecen, al igual que la existente entre la producción efectiva de las escuelas y los lineamientos generales de política educativa en la provincia de Buenos Aires, no ha hecho más que ensancharse en los últimos años. La respuesta de los actores institucionales, docentes y estudiantes, a esa distancia, se manifiesta en una tendencia inercial hacia una reproducción formal de tópicos y formatos cuya ineficacia objetiva se oculta, al nivel de las representaciones, en lo que Ágnes Heller categoriza como *intentio recta*: aquella forma de pensamiento que se articula sólo sobre el registro y la agrupación de experiencias cotidianas para mantener esa inercia institucional legitimada en un pragmatismo autocomplaciente<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> A la *intentio recta* Heller contraponen la *intentio obliqua*, cuyo despliegue posibilita la interpelación de la cotidianeidad desde un saber que parte de objetivaciones genéricas. Esta forma de saber es la que, siguiendo a la autora, viabiliza la crítica a prácticas institucionalizadas asentadas en formas de pensamiento alienadas. (Heller, 1998, pp. 102-110).

Esta problemática atraviesa las distintas dimensiones de cada institución educativa concreta y las relaciones de ésta con los organismos centralizados del sistema educativo, y a la vez se halla tensionada por una esfera pública con reivindicaciones y demandas propias sobre el sistema educativo, tornando a la escuela palimpsesto cultural en el cual confluyen representaciones no siempre conciliables entre sí. Se delinea, de este modo, el desbordamiento de la práctica docente concreta en el aula a partir de situarse en la disputa por el sentido de aquello que produce y debería producir la escuela, definiciones que posibilitan pensar el trabajo en el aula desde el rol reflexivo y activo del docente.

El objetivo de este trabajo es analizar la manera en que las dificultades en torno al posicionamiento del profesor de escuelas secundarias en el aula, respecto a la construcción de su proyecto de trabajo desde la validez del campo disciplinar específico y de una pedagogía que no se limite a la reproducción inercial de los valores y prejuicios que profundizan la ineficacia simbólica de la escuela, son producidas inicialmente en los institutos de formación docente. Concomitante con ello, se manifiesta una insuficiencia en torno a la constitución de la autoridad docente, lo que lleva aparejado, reforzando la situación inicial, la deslegitimación del docente en tanto que constructor y parte activa de los sentidos del acto pedagógico.

Al iniciarse en las prácticas educativas situadas, frente a un curso, los nóveles profesores manifiestan una profunda incertidumbre ante la diferencia entre el alumno y las situaciones de aprendizaje ideales tipificados en el profesorado y el contexto real al cual se enfrenta el profesor en la clase. Esto los remite a una mirada crítica sobre su propio proceso de formación, apuntando en primer lugar sobre las materias de práctica docente y luego hacia aquellas de fundamentación pedagógica (35% de la carrera docente, entre ambas). Los problemas recurrentes que pueden referirse en este sentido son: las posibilidades de manejo de grupo, las deficiencias cognitivas y procedimentales de los alumnos, la diversidad de experiencias en las trayectorias escolares, y la distancia entre los contenidos curriculares demandados por el sistema y las posibilidades reales de procesarlos en el aula.

Estas limitaciones son vistas por el docente como una ineficacia, o una insuficiencia, en su formación didáctica, manifestando una “inflación” de aquello que puede ofrecer el área referida con este término en desmedro del factor que en rigor está resultando infructuoso en la formación docente: el pedagógico. Tendencia que abrevia en un didactismo autorreferencial para definir toda práctica docente situada en el aula, en una línea instrumental que concibe la educación escolar como la adecuada transmisión de saberes determinados por los diseños curriculares jurisdiccionales. El “buen docente” sería, entonces, aquél que es capaz de explicar y transmitir los procedimientos para acercar a los estudiantes a esos saberes consagrados en un ámbito de decisión que le es ajeno, des-inscribiendo así la tarea del profesor de las dinámicas políticas y culturales

que tensionan cada saber disciplinar con las demandas sociales y del sentido educativo amplio que adopta ese saber en la producción (o reproducción) del orden social<sup>49</sup>.

Una didáctica desprovista de una dimensión pedagógica que la estructure limita el accionar del sujeto docente al ostracismo de una práctica imposibilitada de desbordar la atomización del saber disciplinar como instrumento centrado en sí mismo cuya eficacia para traducirse en acto educativo potente se desvanece en el momento en que se desconecta con la lógica de la esfera político educativa garante del sentido de aquello que puede realizar la escuela. La didáctica privilegia el *cómo* enseñar y el *para qué* hacerlo, en términos de la disciplina específica de que se trate y de capacidades cognitivas globales vinculadas al desarrollo de los sujetos, con una fuerte base biologicista. La pedagogía, en cambio, lo hace en el *por qué* y en un *para qué* referidos a contextos de producción social del conocimiento escolar y a los usos y los sentidos simbólicos que los sujetos le otorgan al acto de educar. El falso clivaje presente en los centros de formación docente entre ambas dimensiones, en desmedro de la segunda, incide categóricamente sobre la incertidumbre del profesor a la hora de adoptar propuestas educativas convocantes, que excedan la improvisación instintiva, en la cotidianeidad escolar.

Claro está que la pedagogía puede derivar también en una concepción instrumental de otro orden y en tipificaciones tendientes a la construcción de ideales abstractos distantes de la práctica concreta. Lo que aquí se sostiene es que sólo una *adecuada* concepción pedagógica posibilita un pasaje efectivo de la didáctica a una práctica docente potente, pues habilita en la trayectoria del profesor la construcción de su posicionamiento en torno a dos factores clave en las iniciativas sobre el sentido de su acción al interior del aula: el rol a asumir en el espacio político de la educación formal, y las decisiones curriculares en el área específica en que se desempeña. Abundar en la educación como problema práctico que supere las limitaciones propias de las tácticas instrumentales sobredimensionadas en los profesorados, y trasladadas a las escuelas, requiere de un posicionamiento estratégico del docente, aspecto soslayado en los Centros de Formación Docente.

Pensado desde la capacidad performativa del lenguaje y en las significaciones sociales atribuibles a dicho lenguaje, el problema puede remitirse a la banalización de ciertas nociones del discurso, como es el caso del concepto “estrategia”: ampliamente utilizado en el discurso educativo, es referido indistintamente a cualquier propuesta puntual que suponga una intervención didáctica, desde el aprendizaje casi memorístico de la formación social del antiguo Egipto hasta el tratamiento del respeto a la identidad de género. Lo que en muchas ocasiones debiera ser trabajado como táctica se transforma en estrategia; la pregunta es, entonces: “¿Bajo qué categoría teórica engloba el docente su actuar educativo desde un posicionamiento pedagógico que inserte su accionar en las condiciones socioculturales y políticas de producción de la educación?”. Si las tácticas se

---

<sup>49</sup>Es ilustrativo el hecho que del texto clásico de Yves Chevallard sobre transposición didáctica, profusamente trabajado en los profesorados de varias áreas, sólo se profundicen los aspectos instrumentales relacionados con la “vigilancia epistemológica” en la transposición, elidiéndose los factores sociales, políticos y administrativos, el espacio de la noosfera, según el autor, que interpelan las decisiones del docente al momento de proyectar sus prácticas. Ver (Chevallard, 1985, cap. 1 y 2).

definen como el despliegue de situaciones de enseñanza y aprendizaje puntuales en el cotidiano escolar cuyo sentido debiera ser constituido por una estrategia integradora; si “táctica” se equipara a “estrategia”, y ésta no es suplantada por una noción que dé cuenta del proceso de inscripción de la práctica educativa cotidiana en un campo educativo jalonado por tensiones y luchas por el sentido; nos encontramos, entonces, ante una práctica docente atomizada que refuerza la futilidad y la pobreza del didactismo instrumental y reproduce la insignificancia del acto educativo.

Sin el despliegue de esta mirada estratégica no se vislumbran alternativas al vacío de significación de la producción áulica, al malestar y la incertidumbre del docente en las escuelas. Si bien ésta puede ser vivenciada como un obstáculo en la trayectoria del docente, es dable pensar en la potencia del carácter dubitativo que conlleva, en un contexto de crisis de los paradigmas que organizaron tanto el sistema educativo como la reflexión pedagógica en el siglo XX. Siguiendo a Fernando Bárcena (2005), “la incertidumbre pedagógica” tiene la virtud de producir una vacancia conceptual y de sentido pasible de ser ocupada por una implicación en la experiencia reflexiva del sujeto, generando aproximaciones a los “juicios pedagógicos” necesarios para el despliegue de una autonomía capaz de reinventar sentidos en la experiencia (pp. 27-31).

Es precisamente este espacio el que no ocupan los Institutos de Formación Docente, en disonancia con los lineamientos de política curricular para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. El principal fundamento que esgrimen los docentes a la hora de justificar la escasa autonomía, respecto a la selección de contenido y enfoques teóricos relativos a la materia específica que dictan, manifiesta en sus proyectos áulicos, es el carácter prescriptivo del diseño curricular; éste dejaría un margen de creatividad limitado a la propuesta didáctica -de transmisión instrumental- y apartaría al profesor de la responsabilidad en la toma de decisiones globales asociadas a su especificidad disciplinar y al sentido del acto de educar desde este saber. El equívoco aludido no es revertido en los profesorados ni estos brindan una formación conceptual para que el docente formado lo desbarate en su trayectoria profesional, aún ante la evidencia de la puerilidad de la propuesta educativa que representa.

Es necesario, entonces, revertir el proceso de supeditación implícito en el imaginario docente, profundizando en los fundamentos pedagógicos que viabilizan su formación estratégica. Para ello, se requiere deshacer la concepción mental dicotómica que concibe la falsa oposición entre *prescripción/apertura* de los diseños curriculares, ahondando en las potencialidades inscriptas en su carácter dilemático. Es precisamente la “indecidibilidad” del dilema la que, alumbrando la incertidumbre pedagógica, es capaz de catalizar una autonomía docente hacia la construcción de un inédito viable<sup>50</sup> que irrumpa y resignifique lo que sucede cotidianamente en el aula. Esta es justamente la línea de apertura de la provincia de Buenos Aires en términos de política curricular, al encuadrar al docente como el “agente activo e irremplazable en la toma de decisiones

---

<sup>50</sup>Esta noción está tomada de Paulo Freire.

curriculares”<sup>51</sup>, que, como productor de conocimientos, genera condiciones fecundas para la *gestación* de saberes socialmente productivos, al poner en acto su capacidad reflexiva y profesional<sup>52</sup>.

La autoridad docente se construye desde el posicionamiento que éste adopta ante su saber, entendido desde la perspectiva disciplinar específica y la inmersión de su propuesta pedagógica en el juego de relaciones sociales, culturales y políticas en que se inscribe su acción. El marcado hiato que se produce en la formación docente entre la instrumentalidad didáctica y una concepción pedagógica integral que la sustente, denota la ausencia de una concepción estratégica al momento de proyectar el trabajo docente en el aula. Esta situación pone de manifiesto la incongruencia de la práctica docente con las demandas del sistema educativo, dado que éste refuerza la necesidad de construcción reflexiva y situada de los saberes entendidos como práctica social e históricamente condicionada, mientras que aquélla se abroquela sobre el saber disciplinar y didáctico. Revertir esta distancia y lograr mayores grados de autonomía docente es la deuda pendiente de los Institutos de Formación Docente en la provincia de Buenos Aires.

### **Bibliografía de referencia**

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Cullen, C. A. (2005). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A., y McLaren P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*. Buenos Aires: Autor.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2009). *La Planificación desde un Currículum Prescriptivo*. Buenos Aires: Autor.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Península.

---

<sup>51</sup> Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular*, p.20

<sup>52</sup> Ídem, p.19.

# No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió

Jorge Lo Cascio

## Resumen

La escuela secundaria se modificó y lo seguirá haciendo. Sus códigos, las reglas de juego y los participantes crearon nuevas demandas sociales y pusieron en cuestión sus funciones tradicionales. No obstante, el dispositivo escolar que la organiza, es el mismo que permitió desarrollar las tareas escolares desde la creación del nivel medio, de modo que, los edificios, su distribución espacial y los tiempos escolares están organizados bajo esta forma y se presentan homogéneos para todos los alumnos y docentes de la institución.

Las políticas de inclusión, principalmente la obligatoriedad, poblaron las aulas de nuevos jóvenes con complejidades diversas provocando gran heterogeneidad entre los alumnos, que requieren un acompañamiento individual y personalizado por parte de docentes imposibilitados de adecuar sus prácticas de enseñanza a la heterogeneidad de los alumnos, la particularización de la enseñanza difiere en forma radical de los “procesos en serie”, enseñar lo mismo a toda la clase ya no es posible en estas aulas.

El desafío es pensar en políticas públicas que mejoren los modos de contratación y condiciones laborales docentes para impactar positivamente en los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza junto a modificaciones en los formatos escolares y planes de capacitación adecuados.

## Palabras clave

Secundaria – Inclusión – Prácticas de Enseñanza – Dispositivo Escolar

*“Todo está en su lugar para la eternidad: los pupitres, los tinteros, los mapas de Francia con la línea divisoria de los departamentos, la estufa al fondo de la sala, la figura anatómica sobre su peana y los colgadores clavados en la pared. El maestro es estricto pero buena persona, pobre pero digno. Los alumnos tienen, como debe ser, las manos manchadas de tinta, pero se han quedado anclados en una imagen ideal de la infancia: buenos y traviesos a la vez, tan atentos a la lección como locos por salir a jugar a la hora del recreo. Entre el maestro y los niños, el acto pedagógico está allí, palpable, presente: la armonía se logra espontáneamente, la corriente fluye y se produce la transmisión” (Meirieu, 2006)*

## **1- Nunca jamás sucedió**

Pensar hoy esta imagen arquetípica de la escuela es un grave error, la nostalgia retrata algo que nunca jamás sucedió. Seguramente las aulas de ayer no presentaban la heterogeneidad de hoy, en que el acceso a la escuela secundaria creció debido a diversas políticas de inclusión, principalmente por la obligatoriedad. Quizás en el pasado los docentes no estaban tan sobrecargados de horas de trabajo frente a curso y podían planificar, organizar y ordenar mejor sus propuestas de enseñanza, para un público reducido y más homogéneo, donde el acompañamiento individual era más sencillo, el conocimiento del alumno más profundo y personal. Seguramente aquellos alumnos manchados con tinta no miraban televisión, ni tenían celulares, tablets, ni acceso a internet, eran más pacientes y respetaban al docente por la propia autoridad que emana de la institución escolar. Hoy los alumnos son más inquietos, ya no usan tinta y los docentes deben ganarse la autoridad por sus propios medios, construirla como vínculo con sus alumnos.

Se podrían señalar muchas otras diferencias, pero también existen similitudes. El dispositivo escolar es el mismo, un grupo de alumnos (1° 2°) en un espacio determinado recibirá la clase del profesor de física, economía o inglés, habrá un recreo y vendrá otro profesor de otra asignatura para otra clase con el mismo grupo de alumnos. Este dispositivo escolar es el articulador de tres dimensiones: la enseñanza, la dotación de recursos y los puestos de trabajo docente, en otras palabras, el “dispositivo escolar de la escuela media se conforma por la concurrencia de tres elementos: el plan de estudios, el horario escolar y la sección o división” (Feldman, 2009).

Este dispositivo permitió desarrollar las tareas escolares desde la creación del nivel medio, de esta forma, los edificios fueron concebidos y preparados para dicho dispositivo, la distribución espacial y los tiempos escolares están organizados bajo esta forma y se presentan homogéneos para todos los alumnos y docentes de la institución, lo cual refleja la profunda y arraigada rigidez institucional. Modificar estas experiencias implica también cambiar las propuestas de enseñanza de los docentes, que se ven determinadas, al menos en parte, por el dispositivo escolar. La estrecha relación entre el dispositivo escolar y los modelos de enseñanza hace necesario pensar en ambos en forma simultánea, no se puede modificar uno sin afectar al otro.

## **2- El sistema, la escuela y la inclusión**

El carácter selectivo del sistema educativo es indudable, las políticas de inclusión, principalmente la obligatoriedad de la escuela secundaria choca de bruces con ese principio que opera muy fuerte en el marco de una sociedad desigual donde la regla es la exclusión, pensar que la escuela puede y debe incluir a todos es exigirle algo que difícilmente pueda cumplir. Si se quiere lograr la inclusión efectiva e integral de nuestros alumnos que implica, no solo el acceso a la educación formal, sino también la permanencia y promoción escolar con aprendizajes significativos y potentes en tanto capacidades, habilidades y conocimientos, se debe pensar en cambiar la sociedad, la escuela sola no puede.



En este marco, la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria modificó las instituciones, sus códigos, reglas de juego, se crearon nuevas demandas educativas y se pusieron en cuestión sus funciones tradicionales. La escuela se encuentra en pleno proceso de reconversión en cuanto a sus funciones, objetivos y significados. Como toda institución se transforma en forma gradual y lenta, resolviendo complejos consensos entre sus actores principales, docentes y estudiantes, pero también respecto a las expectativas de la sociedad, las políticas estatales y los contextos socioeconómicos. En ese sentido, el proceso de masificación de la escuela media, dada la obligatoriedad, exacerba el conflicto entre una institución “moderna” con los jóvenes.

Los cambios operados en la sociedad argentina, y mundial, a partir de los años setenta, alteraron el paradigma de la modernidad, que explotó en forma definitiva luego de la caída del muro de Berlín y el fin de la experiencia socialista en muchos países. La nueva cosmovisión denominada *posmoderna*, en conjunto con las políticas socioeconómicas neoliberales, transformó de tal manera a la juventud que la escuela resulta obsoleta frente a una realidad que se ofrece indeterminada, no obstante, continúa teniendo valor para la sociedad en su conjunto y para los estudiantes en particular (Dussel, Brito, & Nuñez, 2007).

Las funciones educativas no devienen de propósitos atemporales, las demandas de una sociedad sobre sus instituciones educativas son la expresión articulada de ciertos propósitos sociales en respuesta a la configuración real de una sociedad y en este sentido manifiesta el modo que definen sus problemas principales y a las vías o caminos elegidos para superarlos. (Feldman, 2005). Estas funciones cursan una crisis de proporciones en nuestra época, en especial la escuela media, de este modo se puede entender la expansión en la obligatoriedad como tensión de 2 polos, de un lado, la urgencia por los profundos problemas de marginación social y potencial desintegración social, y del otro lado, la necesidad de legitimar, al menos en el plano de los derechos, la igualdad de oportunidades. Así las cosas, la inclusión educativa es un punto en común, compartido, entre quienes piensan a la escuela pública como instrumento de homogeneización de los ciudadanos con aquellos que la entienden como la posibilidad de democratizar las relaciones sociales a partir de la educación. Unos y otros ven la inclusión educativa como necesaria en la época contemporánea, para paliar las urgencias de la marginación social y/o para igualar las oportunidades, según las coyunturas socioeconómicas. Lo cierto es que el estado debe garantizar este derecho de los niños y adolescentes, que se convierte en obligación de sus padres y del propio estado si desea prevenir la desintegración social y legitimarse como equitativo, justo e igualador de oportunidades.

El debate de la inclusión debe entenderse en este contexto en tanto sentidos y significados están en plena disputa, en cierto modo puede afirmarse que la inclusión en tanto acceso está garantizada, ahora bien, queda por resolver la retención, la promoción y los aprendizajes que logren una inclusión efectiva, es aquí donde “*el tradicional modelo de enseñanza de la escuela media no es adecuado a las nuevas exigencias de mantenimiento de un número creciente de alumnos en las escuelas y de mayores garantías para su recorrido educativo*” (Feldman, 2005).

No obstante, la experiencia escolar continúa siendo valiosa para los jóvenes, más allá de la nostalgia de muchos y frente a otros que diagnostican su crisis terminal, la escuela secundaria sigue siendo portadora de una promesa que hace eco en el imaginario común de los alumnos y de la sociedad. La potencia unificadora de estas promesas dota de sentido a las experiencias de los alumnos y les permite representarse a sí mismos en el conjunto de los incluidos, de los que tienen posibilidades de llegar a “ser alguien” en un futuro o al menos de evitar el fracaso y la exclusión social.

### 3- Las aulas

En las aulas se confrontan las expectativas de los docentes y los alumnos. Son el lugar privilegiado de interacción, de encuentro, de diálogo entre generaciones distintas, donde se deben encontrar los lenguajes, códigos e interpretaciones comunes. En muchas ocasiones las expectativas de los docentes se vuelven frustraciones, fracasos de las propuestas de enseñanza y generan, por tanto, empobrecimientos de los aprendizajes. Aquellas situaciones idílicas en las cuales se planifican generalmente la enseñanza o las políticas, se ven distorsionadas por una gran variedad de problemáticas personales, sociales o institucionales. En este sentido las aulas (y la escuela) actúan como caja de resonancia de la sociedad, las familias y las personas.

Las aulas actuales contienen una alta densidad de problemáticas con complejidades diversas, cada alumno exige ser escuchado y atendido, lo que predomina es la heterogeneidad entre los alumnos que requieren un tratamiento individual y personalizado, pero al mismo tiempo son numerosos, impacientes y su atención y accionar se concentra en muchas cosas a la vez.

Esto se refleja en la generación de diversos y múltiples proyectos, propuestas y programas “*ad hoc*” que se implementan en las escuelas para atacar problemáticas puntuales, ya sea personales-familiares (problemáticas de salud, adicciones, violencia) o escolares (ausentismo, retención escolar, problemas de aprendizajes). Todos ellos se articulan en torno a la escuela, no obstante, el objetivo (en tanto aprendizajes) parece quedar difuso, porque las situaciones áulicas transcurren en paralelo a todos estos planes, programas y proyectos que intentan suplir, tapar los agujeros de la vida escolar.

En este marco lo urgente se impone a lo importante y el trabajo docente cambia su naturaleza, dado que no puede atender a todos sus alumnos al mismo tiempo, se encuentra imposibilitado de adecuar sus prácticas de enseñanza a la heterogeneidad de los alumnos, la particularización de la enseñanza difiere en forma radical de los “procesos en serie”, enseñar lo mismo a toda la clase ya no puede darse en estas aulas. Adicionalmente los docentes se ven sobrecargados de horas cátedras, que compensan los magros salarios, pero no así la frustración, la sensación de fracaso profesional cuando se constata que los aprendizajes fueron escasos y las expectativas y anhelos de los propios docentes no se cumplieron. Es aquí donde aparecen las miradas condenatorias del Estado, la sociedad y los investigadores, todos observadores externos, que en demasiadas ocasiones expresan sentencias y grandes verdades con escaso conocimiento de las realidades áulicas.

En este sentido, hay una fuerte idea de adecuación de las prácticas de enseñanza a los alumnos, una individualización de las propuestas por parte de los docentes, lo cual implica generar y aplicar diversas propuestas de enseñanza en forma simultánea para trabajar con los alumnos en el aula. Esto conlleva un gran esfuerzo en el trabajo docente para armar, montar, construir y planificar un gran reservorio de prácticas adecuadas para cada tipo de alumno. La intensificación de los procesos de planificación y programación colisiona con las formas de contratación y las condiciones laborales de los docentes que no se adecuan a estos requerimientos y demandas.

Desconocer esta situación propia del aula en el momento de pensar políticas públicas hace más probable su fracaso, incide en forma negativa en las propuestas de enseñanza y su consecuencia más visible son los aprendizajes (empobrecidos) de los alumnos que limitan las posibilidades futuras.

La escuela y los docentes intentan, con pocas herramientas, incluir, al menos desde lo educativo, a personas que fueron (son) excluidas en la sociedad. Queda poco margen para el éxito en esta inclusión, aumentar las probabilidades requiere cambios profundos en la sociedad que mermen la contradicción entre la selección y la inclusión. Por su parte, las mejoras en las condiciones laborales y las formas de contratación docente, de modo que se reconozca la planificación como tiempo de trabajo rentado, es posible que mejore las prácticas de enseñanza e impacte en los aprendizajes, a condición de que se piense una política de capacitación que responda en forma coherente a estas demandas. En tanto, las instituciones educativas pueden operar en los formatos escolares variando el dispositivo escolar para ajustarlo a los propósitos y objetivos que se desean lograr, la normativa vigente en Argentina lo posibilita y alienta. (Lo Cascio Jorge, 2016)

## **Conclusión**

La escuela secundaria en Argentina atiende a dos cuestiones en forma simultánea, por un lado, las demandas tradicionales en tanto formación para el mundo laboral y el ingreso a la universidad, que requieren cierto nivel en los aprendizajes. Por otro lado, actúa como frontera que contiene a amplios sectores sociales con potencial de marginación social, el acceso a la escuela secundaria es una forma de resistencia a la exclusión. En este sentido, la escuela secundaria sufre una profunda segmentación a partir de la formación de circuitos de calidad educativa diferenciada que finalizan en lugares muy disímiles, con resultados bien distintos, la simple culminación de un proceso de socialización o el desarrollo de aprendizajes y formación de subjetividades.

La incorporación de los nuevos sectores sociales a la escuela secundaria es un logro y un paso adelante, que pone a disposición de amplias porciones de la sociedad un acercamiento a la cultura, la ciencia, la mejora en la socialización, el conocimiento de sus derechos y también el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos, aunque no en el nivel que se desea por el momento. En este sentido, la profundización de las diferencias en los recorridos escolares es un mecanismo institucional de selección de nuevo tipo que termina ahondando la segmentación educativa y generando más desigualdades. Cerrar las brechas entre los segmentos, igualando las calidades

educativas y las oportunidades futuras es un desafío de la escuela secundaria, pero principalmente de las políticas públicas que deben apuntar a mejorar de forma sustancial las condiciones laborales y modos de contratación docente colocando el foco en mejorar los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza junto a modificaciones en los formatos escolares y planes de capacitación adecuados.

### **Bibliografía**

Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Anexo Res. 93/09. Buenos Aires.

Dussel, I., Brito, A., y Nuñez, P. (2007). *Mas allá de la crisis: visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires : Santillana.

Feldman, D. (2005). Curriculum e inclusión educativa. En M. Krichesky, *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Fundación SES.

Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el curriculum. En C. R. (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (págs. 63-78). Buenos Aires: Noveduc.

Lo Cascio, J. (2016). Cambios y continuidades en la Nueva Escuela Secundaria. *V Jornadas de Promoción y Protección de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales en la Argentina*. Los Polvorines, Argentina: UNGS.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: Graó.

# "Abriendo caminos, emociones en el aula" Hacia nuevos desafíos, la dimensión emocional como posibilidad de transformación personal en el alumno

*Andrea Inés Buchi*

## **Resumen**

Comprender la educación emocional en el ámbito escolar, atravesar las áreas curriculares en esta dimensión y ser partícipes activos nos abre una posibilidad de transformación personal en los alumnos. "Los alumnos que pueden regular sus emociones están mejor preparados para participar y sacar provecho de la enseñanza en el aula". (Fox pág. 105)

## **Palabras clave**

Emociones- Aula- Deserción- Abandono- Transformación Personal

*"La práctica docente y sus métodos  
son emocionales, funcionan sobre la base de generación de emociones"*  
(Casassus, 2003)

¿Es necesario integrar la dimensión emocional en todas las áreas curriculares de la Escuela Secundaria? ¿Cómo transformar las emociones negativas en el aula? En estos tiempos las distintas investigaciones sobre Educación han señalado la importancia del aprendizaje socioemocional en la esfera afectiva, el entendimiento académico y el bienestar general de los niños y adolescentes. Su aplicación como una dimensión central a la experiencia escolar debe enfocarse, por una parte, en el desarrollo de competencias socioemocionales y por otra, en los vínculos que los jóvenes establecen entre ellos con adultos significativos y las instituciones. El rol de los docentes es central. Sin embargo existe evidencia de la insuficiente formación docente en estos temas y de la ausencia de elementos para la implementación escolar.

"En una entrevista realizada por la Revista de Educación de Chile (2006), Casassus expresa que "asumir como necesaria la educación emocional es la matriz para la creación de competencias urgentes para la sociedad actual. En su libro *La educación del ser emocional*, manifiesta que como docentes, trabajamos intensamente en el aula todos los días para desarrollar y enriquecer la dimensión cognitiva: nos preocupa si los alumnos aprenden o no, si recuerdan los contenidos, si razonan lógicamente de manera cada vez más compleja, si tienen estrategias de pensamiento para resolver problemas, etc. Esta es la dimensión racional y para esto van a la escuela" Pero la

mayoría de los docentes siempre han intuitido que las emociones de sus alumnos y las de ellos, ¿por qué no?, estuvieron presentes en el aula, entorpeciendo o facilitando el aprendizaje de los alumnos.” (Fox, 2011, cap. 6 p. 110-111).

En la Escuela Secundaria en la cual me desempeño como docente de Literatura, me encuentro habitualmente con alumnos cuyas trayectorias escolares están atravesadas por momentos críticos, barreras y un sin fin de dificultades. En muchos casos presentan historiales de fracaso escolar por múltiples factores que inciden directamente en su autoestima y en la motivación por aprender.

Suelen vivir experiencias negativas, como las drogas, el alcohol, la violencia, etc. En su mayoría proceden de familias de bajos recursos y desestructuradas, con bajo nivel sociocultural y/o económico. La población que asiste al Bachillerato de Adultos en el turno noche arranca desde los 17 hasta los 50 años. La zona en la que se encuentra la escuela es un barrio cercano al acceso a Tigre, en el partido de San Fernando.

Frente al quehacer diario en esta escuela, me encuentro con una problemática que hace “mucho ruido” tanto en los estudiantes como en todo el personal de la Institución: “el síndrome de aulas vacías”. Esto causa desasosiego tanto en los alumnos como en los docentes. Se nota, por consiguiente, un descenso abismal en el entusiasmo para enseñar así como para aprender. La iniciativa o la persistencia para lograr lo que deseamos conseguir en ambos casos van en descenso. Por lo tanto, esta falta de motivación para el aprendizaje dentro del aula no es un problema que puede atribuirse exclusivamente a los alumnos, se produce por la interacción entre el alumno y el entorno escolar.

Florencia O., una alumna de 2do año del Bachillerato de Adultos, suele asistir con regularidad a la escuela pero sus compañeros de clase, en general, no. Esto hace que muchas veces se encuentre sola en el aula lo que la priva de instancias de enseñanza aprendizaje y viceversa. Su grupo fue dejando de asistir a clases por diversos motivos en lo que va del año 2015. Las ausencias de sus compañeros suelen ser por períodos largos y luego -si regresan- no permanecen por mucho tiempo, lo que ocasiona que no puedan concluir su escolaridad secundaria.

En esta cotidianeidad de enfrentarnos con el aula “casi” vacía, como con el agregado del visible deterioro de los bancos y las mesas en el aula, la falta de calefacción en invierno o el calor agobiante en la proximidad del verano, evidenciado por la falta de ventiladores o en condiciones poco apropiadas para su funcionamiento..., las emociones se hacen presentes con toda su bravura, van y vienen en un vaivén constante.

Cuán cierto es entonces que el proceso de adquisición del conocimiento no pueda separarse de momentos de angustia o decepción, de esas emociones negativas que atraviesan el aula.

Florencia, me hizo comprender que su angustia estaba entrelazada en su proceso de aprendizaje y que las emociones con impacto negativo debían con urgencia transformarse en algo positivo.

Por lo tanto consensuamos en hacer un reconocimiento de estas emociones que se despiertan frente al uso de palabras y/o frases con connotaciones negativas. Nos

propusimos un replanteo de este uso ya que las palabras se viralizan en la escuela y penetran en todos y cada uno de los recovecos y detonan dentro del aula amenazando con su vaciamiento, impregnando desolación y desasosiego: *deserción escolar, alumnos desertores, abandono, abandono escolar, alumnos abandonicos, aulas vacías, vacío, vaciamiento, soledad, angustia, miedo, inseguridad, tristeza, depresión*.

Para Flor, todo este abanico de palabras con connotaciones puramente negativas vienen de la mano de otras que la asustan un poco más, como: “cerrarán cursos”, “se unen los dos segundos”, “se cierra una modalidad”, “tal o cual profesor no dicta clases si hay pocos alumnos”, etc. Todo esto, según expresa, “la deprime y le da miedo el quedarse sola en el aula” porque quiere asistir a la escuela de su barrio y aprender, conocer nuevos amigos y compartir con ellos sus instancias de aprendizajes, porque -según palabras propias- “necesita a sus compañeros para aprender” (Zona de Desarrollo Próximo, L. Vigotsky ).

Al salir de su entorno familiar que muchas veces es hostil, no quiere creer ni sentir que sus compañeros la abandonan o que estos son “desertores”. Por lo tanto, tuvimos que utilizar una de nuestras clases para hablar de estas palabras y/o frases, atravesarlas de forma en que no molestaran tanto, buscamos los significados en el diccionario, pensamos en los distintos contextos para su uso, fuimos a la biblioteca de la escuela, las relacionamos con la literatura. Encontramos una novela en la biblioteca, “El desertor”, del autor Marcelo Eckhardt. La obra se centra en el relato de la deserción de un argentino en la época de la guerra de Malvinas. Lo que nos ayudó a lograr desviar estas emociones que venían de la mano de estas palabras negativas y focalizar en otra perspectiva.

En el capítulo 6 del libro “El Cerebro que aprende”, compilación de varios autores especialistas en el tema de las neurociencias, Sonia Fox explica que las emociones de impacto negativo, o perturbadoras, reducen la habilidad del alumno para concentrarse, prestar atención, aprender o recordar. El estrés agudo o crónico o el temor producido al vivir en entornos hostiles y amenazantes pueden llevar a la destrucción de las neuronas en el hipocampo, estructura cerebral encargada de la memoria a largo plazo. El sentir miedo, emoción que se dispara frente a una amenaza potencial, no deja procesar la información cognitiva ya que se está demasiado atento a gestos o actitudes amenazantes por parte del entorno y la tensión anula la posibilidad de escuchar con atención. Para contrarrestar una emoción negativa tiene que haber una emoción positiva todavía más fuerte que la neutralice.

Los alumnos que pueden regular sus emociones están mejor preparados para participar y sacar provecho de la enseñanza en el aula (Fox, 2014).

Para superar este obstáculo y crear en el aula un ambiente motivador, me propuse – en el momento de comenzar la clase- una serie de rutinas a partir de mis intercambios constructivos con esta alumna: aprendimos de la empatía, incursionamos en el trabajo colaborativo, buscamos autorregular las emociones. Decidimos, pues, entre los que conformaban este segundo año, mirar el vaso medio lleno y no medio vacío.

Aplicamos un plan de acción: “pasos cortos”; pasos cortos, meta alcanzada.

Establecimos metas que pudieran ser alcanzadas de manera realista, con una cantidad suficiente de tiempo y esfuerzo invertido, lo principal fue centrarse en el camino recorrido de cada uno y de todos a la vez.

En este segundo año del Bachillerato acordamos la planificación del aula juntos, creando un compromiso entre ambas partes: ellos, como alumnos, y yo, como su docente de la asignatura Literatura. Promovimos el trabajo colaborativo. Tratamos de que lo que se aprendiera en aula fuera relevante y tuviera sentido. Llevamos mate, galletitas, etc. para crear un entorno más agradable y reducir las conductas de riesgo y el estrés. Fuimos pocos en ese segundo año, pero nos sentimos muchos.

El comprometerse con el devenir del aula y lograr que los alumnos tengan un bienestar socioemocional logra un óptimo rendimiento académico, motivación por aprender y el compromiso con la escuela. Si uno se embarca con apertura en el proceso de educación emocional, nos abrimos a la posibilidad de transformación personal (Casassus, 2007).

Para finalizar este ensayo, me identifico con estas palabras del escritor uruguayo Eduardo Galeano:

La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos más. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá.

Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

“La dimensión emocional en el aula puede significar una utopía, pero tiene que motivarnos a caminar, ya que las emociones siempre han estado presentes en la escuela y han venido para quedarse, aunque no se hayan tenido en cuenta de forma explícita y consciente. La escuela, tradicionalmente, fue siempre un dominio de la razón, de lo cognitivo y -como bien lo expresa Santos Guerra (2008,): “Se ha minusvalizado la dimensión afectiva. Se ha silenciado como si no existiese”. Había que dejar las emociones afuera, “quedan en casa”, como decía una profesora de secundario a uno de sus alumnos. Pero lo cierto es que ya no se quedan en casa y están presentes en todo momento, en toda nuestra escolaridad, e impactan en el aprendizaje. (Jackson 2001)”.<sup>53</sup>(Fox, cap. 6, pág.110)

Según la autora especialista en el tema, Sonia W. de Fox, pueden surgir varios interrogantes al atravesar este camino. Me apropio de ellos porque hoy atraviesan todo mi ser docente: ¿Cómo podemos ser agentes para el desarrollo emocional?

¿Cómo podemos generar un clima de trabajo positivo en el aula que favorezca el aprendizaje?

¿Cómo podemos motivar a todos los alumnos?

¿Cómo mantenemos vivo el deseo de aprender?

Por último, transcribo una frase de Svetlana Alexievich, Premio Nobel de Literatura 2015: “No me interesan los hechos, sino las emociones”

---

<sup>53</sup> William de Fox, “El Cerebro que aprende”, cap. 6.



## Bibliografía

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A. (2014) *Programa para el Bienestar y Aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 46 número 3, págs. 169-177, Bogotá Colombia. Fundación Universidad Konrad Lorenz. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloa?id=8053365004>.

Casassus J. (2003). *El campo emocional en la educación, implicaciones para la formación del educador*. Santiago de Chile: UMCE. Disponible en [file:///C:/Users/PC/Desktop/lectura/El\\_campo\\_emocional\\_en\\_la\\_Educacion\\_Casassus.pdf](file:///C:/Users/PC/Desktop/lectura/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Casassus.pdf)

Casassus J. (2007). *La educación del ser emocional*. Chile: Índigo/Cuarto propio. Disponible en <https://es.scribd.com/document/323277507/Juan-Casassus-La-Educacion-Del-Ser-Emocional-pdf>

Fox, S. (2011). *El cerebro que aprende*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Aique.

Fox, S. (2014). *Emociones en la escuela*. Propuestas para la educación emocional para el aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, Ch y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje Socioemocional*. Madrid: Paidós Ibérica.

Podestá, M.E., Rattazzi, A. Fox, S. y Peire, J. (comps.) (2013). *El cerebro que aprende. Una mirada a la Educación desde las Neurociencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Universidad de San Andrés (2015). *Programa de Aprendizaje Socioemocional*. Victoria, provincia de Buenos Aires.

# Proyecto Egreso: Una experiencia áulica para favorecer la construcción de proyectos de vida en estudiantes con discapacidad intelectual

*Fabián Miguel Scocco  
Noelia Lumani*

## **Resumen**

El Proyecto Egreso es una experiencia áulica que tiende a favorecer la construcción de proyectos de vida en estudiantes con discapacidad intelectual que cursan el 6° año correspondiente al 2° ciclo de la educación secundaria en la Escuela Especial Taller de Capacitación Laboral Prof. Enrique H. Mora de la Ciudad de Córdoba Capital. Dicho proyecto forma parte de la propuesta curricular de la Escuela. A partir de él los estudiantes llevan a cabo múltiples actividades centradas en dos ejes: por un lado, acciones relacionadas con el egreso de la escuela secundaria y por otro, actividades de orientación vocacional y ocupacional tendientes a favorecer la inclusión socio-laboral de los jóvenes. Para ello, se brindan experiencias educativas que permiten a los estudiantes comprender su presente para comenzar a planificar su futuro, se resignifican las capacidades, recursos y potencialidades que cada uno posee, y se los acompaña en el proceso de nutrirse de herramientas necesarias para su futuro laboral y social.

## **Palabras clave**

Proyecto Egreso -Estudiantes con Discapacidad Intelectual -Modalidad Especial-Inserción en la Vida Adulta.

Desde hace algunos años, los estudiantes de 6° año de la Escuela Especial Taller de Capacitación Laboral Prof. Enrique H. Mora esperan con ansias los días miércoles para participar de lo que se dio en llamar “Proyecto Egreso”, un programa con actividades que tienen como eje principal el acompañamiento a los jóvenes en el trayecto final de la escolaridad secundaria de modalidad especial.

Los estudiantes que participan de este proyecto son jóvenes entre 17 a 21 años de edad, que cursan el 6° año correspondiente al 2° ciclo de la educación secundaria.

Esta propuesta se gesta a partir de la necesidad de que los jóvenes puedan apropiarse de aprendizajes significativos desde su singularidad, de manera tal que faciliten y colaboren en la construcción de un proyecto de vida personal, es decir, que tengan en cuenta sus capacidades y habilidades adquiridas y desarrolladas durante el recorrido de sus trayectorias escolares como así también sus vivencias familiares y sociales.

El mencionado proyecto, que forma parte de la propuesta curricular de la Escuela, aspira a brindar una educación integral y de calidad, tomando como punto de partida el pensar al destinatario de la educación secundaria de la modalidad especial como sujeto de derecho, y sobre esta premisa se sientan las bases de dicha propuesta.

A partir de ella se habilitan espacios y momentos de diálogo donde los estudiantes son escuchados y reconocidos, espacios donde circula la palabra, la escucha, la opinión, el consenso y el disenso, como también la discusión que fomenta el desarrollo de un pensamiento y actitud crítica que permita la inserción social como un miembro activo de la comunidad

Asimismo se busca, recuperando el recorrido académico, capacitar y formar jóvenes autónomos, con autodeterminación y capaces de participar activamente en la sociedad con un proyecto de vida transformador que trascienda lo individual.

En este espacio, los estudiantes del último año de la escolaridad secundaria desarrollan múltiples actividades centradas en dos áreas específicas; por un lado, acciones relacionadas con el egreso, entre las cuales se encuentran la realización de la remera y bandera de la Promoción, la organización de la salida o viaje a Villa Carlos Paz y la fiesta de egresados. Por otro lado, se desarrollan actividades en el marco de la orientación vocacional y ocupacional que contribuyen a la futura inserción laboral de los jóvenes estudiantes. Se trabajan -en relación con esta temática- los derechos y deberes de los trabajadores, la búsqueda del primer empleo, la entrevista laboral, el trabajo en blanco, la confección del curriculum vitae, entre otros aspectos.

En efecto, en el transcurso del último año escolar es posible distinguir dos momentos como si fueran las dos caras de una moneda: la puesta de manifiesto de prácticas identitarias que cumplen la función de romper con el orden existente, ser reconocidos y afirmarse colectivamente como diferentes dentro de lo escolar; y, casi simultáneamente, pero a la inversa, la aceptación y la inclusión signada por la búsqueda de una vocación y de un empleo (Balladini, s.f.)

### **Ser egresados**

Como se menciona anteriormente, los jóvenes se reúnen en este espacio para llevar a cabo prácticas que, a modo de ritual, se repiten con gran similitud año tras año. Balladini, C. concibe como rituales de pasaje al conjunto de prácticas identitarias propias del momento del egreso que tienen la función de “marcar y separar dos estados sociales distintos, operan como un tránsito hacia una nueva situación y les confieren a los participantes iniciados los atributos de su nueva posición”, según Regillo, R. (2000, p.

99). Por ejemplo, para los alumnos, el diseño de la remera de la Promoción los representa como grupo que egresa de la escuela. Ciertamente esta actividad –tal como los jóvenes lo han expresado– promueve la identificación entre los iguales, la unidad del grupo, la diferenciación con respecto a los otros integrantes de la institución, y la participación activa en la elección del diseño (el color, la tipografía y la estampa).

Sin lugar a dudas, dichas prácticas pueden ser consideradas también como “gestos de ruptura con el orden social existente, como estrategias de reconocimiento y afirmación colectiva” (Regillo 2000, p. 100). Lo que se refleja en los decires de los jóvenes cuando expresan que la remera de la Promoción los hace diferentes del resto de los compañeros porque los representa como alumnos que egresan de la escuela, también sienten que representa los momentos lindos y tristes vividos en la institución durante estos 6 años. (Martínez, H. comunicación personal, 2016, julio 05)

### **Hacia la inclusión sociolaboral de los egresados**

La escuela es la institución social en la que los jóvenes desarrollan gran parte de su vida social. Sin embargo, “dicho ámbito no contempla espacios de reflexión y aprendizaje sistemáticos sobre la problemática de la transición escuela - trabajo y la inserción sociolaboral” (Aisenson y otros, 2000, p. 1). En tal sentido existe un desfase entre las necesidades de la población que quiere insertarse en el mercado laboral y la adquisición de información y experiencias que permitan lograrlo de manera satisfactoria (Aisenson, 2000).

Es por eso que la educación secundaria de modalidad especial debe contribuir a disminuir esta brecha y no quedar al margen de los cambios que se manifiestan con tanta avidez en las diferentes esferas de la vida. La escuela, en tanto institución compleja multidimensional y multicultural, debe hacer frente a tareas cada vez más extensas y diversas.

Los jóvenes tienen derecho a descubrir su vocación y permitir que esta oriente su proyecto de vida. “Lo vocacional se centra en el individuo como persona completa con proyectos de vida individualizados [...] y resume la historia personal conjugándola o superando las connotaciones y limitaciones sociales o de otro tipo, del mundo ocupacional.” (Rivas, 1988; citado por Müller, 2001 p. 18).

Tal como plantea Müller (2001), se realiza un acompañamiento de los jóvenes que les permita descubrir su ser: “acompañar en el aprendizaje del ser, del querer ser, y en la elección del hacer” ( p. 7) para que los jóvenes sean los protagonistas del trayecto que los conduce a ser adultos capaces de tomar decisiones, resolver problemas de manera autónoma, establecer y conseguir objetivos, asumir riesgos, autoevaluarse, entre otras habilidades sociopersonales que son componentes claves para la autodeterminación e importantes para su inclusión social futura.

Para ello, se propician experiencias educativas significativas que les permite desde la comprensión de su presente, comenzar a delinear planes y proyectos para su futuro. En tanto que “para un adolescente definir el futuro no es solo definir qué hacer sino –

fundamentalmente- definir quién ser y, al mismo tiempo, definir quién no ser” (Bohoslavsky, 1984, p. 41).

Uno de los ejes principales del trabajo de la Escuela Especial Taller de Capacitación Laboral Prof. Enrique H. Mora, que se refleja en la visión institucional plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es “ser una institución educativa referente en la modalidad especial de nivel secundario en la formación integral y sociolaboral brindando una propuesta curricular de calidad para el desarrollo de habilidades y capacidades para la inserción a la vida adulta.” (2016)

Para alcanzar dicho objetivo es imprescindible favorecer la vinculación entre la escuela y el mercado laboral de manera tal de brindar a los estudiantes un espacio que posibilite la articulación entre la teoría y la práctica, anticipe posibles situaciones laborales futuras, permita el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la inserción en el mercado laboral.

Al mismo tiempo, brindar información, asesoramiento y orientación vocacional-ocupacional que posibilita el paulatino ingreso, de la mejor manera posible, a la vida adulta ya sea en el ámbito familiar a través de micro-emprendimientos o mediante empleos en el mercado laboral formal.

Hoy, la Escuela Especial Taller de Capacitación Laboral Prof. Enrique H. Mora -a través de este espacio- se propone resignificar las capacidades, recursos y potencialidades que cada joven posee, acompañar en la exploración de sus intereses que hacen a la vocación y ayudarlos en la construcción de herramientas para empoderarse de su futuro no solo en el entorno laboral sino también social.

### Referencias bibliográficas

Aisenson, D. B., Battle, S., Legaspi, L., Monedero, F., Marano, C., Sarmiento, G., Nicotra, D. y Figari, C. (2000). *Programa de orientación y capacitación para la inserción laboral. Orientación y sociedad*, 2, 183-191. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185188932000000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185188932000000100008&lng=es&tlng=es).

Balladini, C. (s.f.) *Ritos de pasaje y de iniciación como búsqueda identitaria juvenil*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue. General Roca, Río Negro, Argentina. Recuperado el 12 de marzo de 2017, de <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/Balladini.pdf>

Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación vocacional: La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014) *Algunas consideraciones sobre el “oficio de alumno”*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Escuela Especial Taller de Capacitación

Laboral Prof. Enrique H. Mora (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Müller, M. (2001). *Descubrir el camino: nuevos aportes educativos y clínicos de orientación vocacional* (2a ed) Buenos Aires: Editorial Bonum.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

# Teatro en la Escuela

*Mariana Cabrera Muñoz*

*Ana María Carla Iñiguez.*

*María Candelaria García del Pino*

## Resumen

Es la hora de Inglés, se cierran las puertas del aula, y... la magia del teatro nos convoca. **Teatro en la Escuela** es un proyecto desarrollado en el marco del espacio curricular *Inglés* en el cual se promueve el trabajo colaborativo, se prioriza la comunicación, la interculturalidad y tiene como objetivos- además de reactivar los conocimientos previos- promover la práctica de la comprensión lectora, la dicción, la fonética y la fonología a través de la dramatización de un texto teatral. En dicho sentido, también se apunta a favorecer las competencias lingüística, sociolingüística y cultural de los estudiantes. Partiendo de un juego, planteamos la dramatización como tarea y la representación no sólo como un simple producto, sino como una nueva tarea. El teatro ofrece la posibilidad de aprender una lengua dentro de un contexto “vivo” - el teatro es palabra hecha acción- y se apropia así del uso cotidiano de la lengua enseñada, facilitado por el elemento activo que abarca la representación del texto teatral. Lo llevamos adelante a través de trabajos en el aula y en otros espacios. El docente es un mediador, un guía- puesto en contexto teatral: un director – y el estudiante es el actor principal de nuestra puesta en escena.

## Palabras clave

Teatro –Inglés – Trabajo Colaborativo

*El teatro está vivo y lo está desde que los griegos nos lo legaron hace miles de años como forma máxima de la expresión de la literatura. Habrán cambiado los escenarios, habrá cambiado la manera de interpretar, habrán cambiado los temas y las historias que se cuentan, pero la magia, la comunicación y la comunión entre actores y público sigue viva y eso es lo que hace que el teatro sea eterno y universal*  
(Palacios, 2004)<sup>54</sup>

Es la hora de Inglés, se cierran las puertas del aula, y... la magia del teatro nos convoca. **Teatro en la Escuela** se enmarca en los lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, que establece para *Inglés* un enfoque comunicativo intercultural

---

<sup>54</sup> Citado en Almudena Santamaría y otros, 2014, p. 37.

orientado a la acción y prioriza las actividades comunicativas de la lengua y las estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación. En este caso, privilegiamos el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la comprensión oral y lectora, producción oral y comprensión escrita. En efecto, en la actividad teatral, el alumno desarrolla sus habilidades de comunicación dentro de un marco amplio, que a menudo es el reflejo de situaciones comunicativas que se producen fuera del aula. Esto significa poder recrear en el aula cualquier situación real que requiere el uso de la lengua-cultura ya que estamos convencidos de que la práctica dramática aporta muchas ventajas al aprendizaje de una segunda lengua-cultura. Así, los cinco componentes del trabajo colaborativo se encuentran presentes:

1. Interdependencia positiva. En el taller de teatro todos los participantes son conscientes de que todos los componentes tienen un propósito vinculado con el de sus compañeros, es decir, representar una obra de teatro.
2. Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.
3. Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales.
4. Responsabilidad individual y grupal. Cada miembro debe hacerse responsable de sus tareas aprendiéndose su papel, trayendo los materiales con los que se ha comprometido, etc.
5. Control metacognitivo del grupo. El grupo evalúa sus actuaciones en cada sesión, hacen sugerencias. Por ejemplo: se enseñan unos a otros trucos de memorización, se ayudan intercambiando materiales y vestuario unos con otros, etc.

Es notable el aspecto pedagógico de la co-construcción del conocimiento fomentando el aprendizaje colaborativo. Esto incide en la creación del sentimiento de grupo, desarrollando capacidades afectivas tales como: valorar el resultado del esfuerzo del trabajo personal y colectivo; estimular y ponderar lo que cada uno puede aportar al grupo; contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto; valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo.

Los alumnos que integran estos grupos tienen un nivel pre-intermedio de inglés, (B1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

### **¿Cómo trabajamos en el taller de teatro?**

Partimos del juego y nos basamos en dos conceptos fundamentales como la dramatización y la improvisación. Al ocuparnos de las dramatizaciones en el aula, uno de los aspectos considerados es la estrecha relación entre teatro y clase. El aula y toda la clase se transforman en un espacio teatral, en un escenario. En efecto, la relación entre el profesor y los estudiantes es tan teatral como la del director con sus actores. Con respecto a la improvisación - que es la representación de algo no preparado previamente, inventado espontáneamente a partir de un estímulo dado (imágenes, una frase, un gesto, etc.)- ésta es para nosotros una técnica a partir de la cual presentamos algunos de los elementos del arte dramático y de la puesta en escena, previo al trabajo de la obra teatral escogida para la representación.

Al trabajar con estos dos conceptos, el objetivo no será siempre crear una buena representación teatral sino también jugar a hacer teatro. El juego permite la



desinhibición, la motivación, el manejo de nuestro propio cuerpo y del cuerpo ajeno, la imaginación y la creatividad. Mientras ocurre el juego dramático en clase, para el estudiante no existe la presión que supone el concepto de público, se disfruta la dramatización y la improvisación durante el momento en que se están produciendo. Los estudiantes llevan adelante y monitorean su propio proceso de creación, deciden en grupo qué quieren hacer y cómo lo van a hacer, transformando el texto elegido en una obra de creación y/o adaptación colectiva.

El trabajo en clase abarca necesariamente el comportamiento paralingüístico que comprende: el lenguaje corporal (expresiones del rostro, la postura, el contacto corporal y ocular) y la utilización de onomatopeyas y de rasgos prosódicos, (la calidad de la voz, el tono, el volumen o la intensidad, la duración o insistencia). Estos rasgos son los que contribuyen a producir diversos efectos.

Durante el mes de abril se presentó como disparador *Shakespeare and Cervantes: 400 Years of Literature* en diversos portadores textuales, coincidentemente con el recuerdo de la muerte de estos dos representantes de la literatura y la celebración del Día del Idioma en Argentina. En mayo, iniciamos los juegos de roles. En junio, dedicamos la atención a las partes del teatro (tanto del edificio como de una obra). En agosto, realizamos una visita guiada al Teatro Del Libertador General San Martín y concurrimos a ver la obra de teatro Musketeers a cargo del elenco de Buenos Aires Players. De este modo pudimos vivir la experiencia de cómo es un teatro, cómo funciona un grupo de teatro y cómo se representa una obra más allá de lo netamente escolar. Desde septiembre hasta noviembre se realizaron trabajos de teatro leído y, posteriormente, ensayos, escenografía, vestuario, etc. para la puesta de la obra seleccionada. (Cabe aclarar que la distribución de tareas es voluntaria, los estudiantes eligen en qué rol participan). En los primeros días de diciembre las obras se muestran a Primer y Segundo año.

A lo largo del año, lo trabajado implicará la confección de un **Portafolio Teatral**, que incluirá todo lo hecho en clase, las salidas, registros personales, fotos, guías de estudio y comentarios por parte del docente respecto del trabajo y nivel de compromiso de los alumnos con el proyecto. Este material será conservado para completar su construcción en cuarto, quinto y sexto año. De modo que le permita al estudiante observar y valorar su crecimiento, aprendizaje y formación.

**Teatro en la Escuela** no es solo un proyecto pedagógico, es un camino hacia el desarrollo artístico expresivo de todos los alumnos y docentes involucrados. Un camino que comienza y termina con el desafío de que cuando es la hora de Inglés, se cierran las puertas del aula, y... la magia del teatro nos convoca.

## **Bibliografía**

Almudena Santamaría, M. y otros (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Madrid: España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias->

[exteriores/portugal/publicaciones/arribaeltel-n1/arribaeltel%C3%B3n.pdf](#)  
[recuperado 12/3/2017].

Balduzzi, R. y Spoto Zabala, D. (2013). Taller de Teatro en Lengua Extranjera: Una Experiencia Motivadora. En *Revista Puertas Abiertas*, N° 9. Escuela de Lenguas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata- Argentina. Disponible en <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/taller-de-teatro-en-lengua-extranjera-una-experiencia-motivadora> (Recuperado el 12/03/17).

Cole, Toby and KrichChinoy, H. (1963). *Directors on Directing*. USA: Bobbs-Merril Company, Inc.

Neeland, J. (1990). *Structuring Drama*. Great Britain Cambridge University Press.

Torres Núñez, J. J. (1993). *Drama versus teatro en la educación*. En *Cauce*, N° 16, 321-334. Granada, España: Universidad de Granada. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16\\_18.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf) (Recuperado el 12/03/16).

# Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio

*Esteban Carbonaro*

## **Resumen**

Hacer radio es una práctica que enriquece la oralidad y el trabajo colaborativo. Desde fines de los '90 la comunicación radial se ha implementado en la escuela secundaria. No obstante los cambios en las políticas curriculares y la ausencia de infraestructura han generado muchas dificultades en la implementación de la enseñanza de la radio. Es un desafío en la labor docente potenciar los recursos para convertir el aula en un estudio de radio para evitar que la enseñanza de la comunicación quede reducida a un espacio teórico. La tensión entre el deseo y la experiencia es el eje que atraviesa el escenario cuando la radio llega a la escuela. Sin embargo, el esfuerzo de los profesores y de los estudiantes por vivenciar las potencialidades del medio puede más que la deficiencias. Así el espacio áulico se transforma para convertirse en una instancia donde sonidos, palabras y efectos sonoros conviven con pupitres, tizas y pizarrones.

## **Palabras clave**

Radio- Estudio- Relato- Trabajo Colaborativo

La enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria tiene sus orígenes en la década del '90 con la creación de la Educación Polimodal a partir de la Ley de Educación Federal N° 24.195, sancionada en 1993. En dicho periodo, una de las Especialidades se denominó "Arte, Comunicación y Diseño". En el diseño curricular existía una carga horaria flotante, denominado Espacios de Definición Institucional (EDI). Allí cada escuela elegía –mediante el armado de proyectos- cuáles eran aquéllos que permitían potenciar el aprendizaje. Una de las opciones más elegidas era la realización de talleres de radio. De esta forma se incorporaba el medio radial como parte de los contenidos de la formación de los adolescentes en el Nivel Secundario. Sin embargo, con la derogación de la Ley de Educación Federal en 2006, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 y desde la Res. CFE N° 142/11, la Orientación se escindió en "Arte", por un lado, y "Comunicación", por el otro. Además, los EDI fueron eliminados ya que cada modalidad tenía una propuesta curricular obligatoria donde la escuela no tenía ninguna injerencia en su puesta en marcha. Por lo tanto, la radio –en tanto contenido- perdió una

ubicación específica y debió ser repensada como parte de alguno de los siete espacios curriculares del Bachiller en Comunicación<sup>55</sup>.

Enseñar radio en la escuela es parte del proceso formativo de los futuros bachilleres en Comunicación. Sin embargo, la ausencia de un espacio definido en la caja curricular<sup>56</sup> es un primer desafío para los docentes del área. Un segundo nivel está vinculado con las limitaciones estructurales de los establecimientos educativos que en la mayoría de los casos no cuentan con los recursos mínimos para llevar a cabo las prácticas radiales. Estas limitaciones muchas veces pueden reducir el cursado de las materias únicamente a la enseñanza de la teoría. Pero también puede ser una oportunidad y un desafío tanto para estudiantes como para docentes. Enseñar radio sin un estudio radial es el punto de partida de una situación que se ha naturalizado en las escuelas secundarias donde las Ciencias de la Comunicación se vuelven contenido a enseñar.

Cuando no se cuenta con un espacio radial cercano y los recursos escasean, el aula puede transformarse en un estudio de radio recurriendo a la imaginación, rasgo identitario de este medio masivo de comunicación cuyos primeros pasos fueron no en un estudio radial sino en la azotea del Teatro Coliseo. En el marco de la materia “Observatorio de Medios<sup>57</sup>, uno de los ejes es la historia de la radio. A lo largo de la unidad curricular, se propone a los estudiantes escuchar la primera transmisión radial en la argentina y el relato de la Guerra de los Mundos recreados por Orson Welles como disparadores de la relevancia del medio. Pero también se los interpela a empezar a realizar pequeñas producciones radiales. Para ello se les propone desde la lógica del trabajo colaborativo la realización de una producción radial.

La propuesta de trabajo consiste en que cada grupo deberá narrar una breve historia de aproximadamente dos minutos sin recurrir al uso de uno de los recursos del lenguaje radial, a saber, la voz. Mediante el uso de sonidos y efectos sonoros deberán transmitir a sus compañeros dicho relato. En esta primera etapa el espacio áulico tiene un primer estallido ya que celulares, netbooks y todos los recursos que los estudiantes consideren necesarios podrán ser traídos para ensayar en el aula en lo que se denomina etapa de preproducción. De esta manera, la existencia del pizarrón y la tiza como únicas tecnologías del espacio áulico asociadas a la escuela moderna se resignifica mediante la incorporación de diversos dispositivos. Por otra parte, mediante un rol de asesoramiento y tutoría el docente abandona la tarea de mero transmisor y desde la tutoría grupal acompaña cada grupo en el proceso de elaboración del guion radiofónico, la selección de sonidos y las consultas que surjan en el interior de los equipos de trabajo. De esta forma, el aula se vuelve un taller, un espacio de trabajo horizontal donde la

---

<sup>55</sup> Los estudiantes tienen en 4to año la materia Introducción a la Comunicación, con dos 2 hs reloj. En 5to año tienen Observatorio de Medios, con 3 hs. reloj, Observatorio de Comunicación, Cultura y Sociedad, con 3 hs reloj y Comunicación y Culturas del Consumo, con 2 hs. reloj. En 6to año tienen Taller de producción en Lenguajes, con 4 hs reloj, Taller de Comunicación Institucional, con 3 hs. reloj y Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI, con 2 hs. reloj.

<sup>56</sup> Solo en la materia “Taller de Producción en lenguajes” existe una unidad destinada al lenguaje radial. En la bibliografía se encuentra el link donde se desarrolla los contenidos para este espacio curricular

<sup>57</sup> Esta materia se cursa en 5to año y tiene una carga horaria de 3 hs. reloj semanales. Los estudiantes ya han tenido en 4to año la materia “Introducción a la Comunicación”.

exposición magistral se desvanece en pos de diversidad de discursos que circulan en un sinfín de direcciones. Además, el docente alienta a que los grupos también se asesoren entre sí en la búsqueda de material sonoro.

La instancia de presentación de la actividad denominada “Relato solo con sonidos” genera un nuevo cambio en el aula. ¿Cómo hacer de ésta un estudio radial? Algunas modificaciones en la disposición del espacio hacen que la proxémica, es decir, la semiosis espacial, construya nuevas significaciones del aula. El escritorio del docente se convierte en la mesa del estudio, el cual es provisto de *netbooks*, *tablets* y parlantes. Los oyentes/compañeros deberán poner las sillas en filas pero ubicadas en sentido opuesto a la mesa/estudio. El docente los interpela a cerrar los ojos y “observar desde la escucha” los sonidos producidos por el grupo de trabajo. Éste último podrá trabajar sin ser visto para reproducir los sonidos desde los diversos dispositivos. Pero también deberán hacer sonidos en vivo. Así, pasos, puertas que se abren, cepillado de dientes, llantos, risas, cucharas que revuelven el café y muchos otros sonidos son producidos en el mismo instante en que los compañeros sentados empiezan a “hacer imágenes” con esos sonidos producidos en la paleo-aula convertida en neo-estudio radial. Sin embargo, esta actividad no queda reducida a la escucha. Luego de la presentación del relato, los oyentes hacen un análisis de lo escuchado. ¿Qué se intentó contar? ¿Qué partes no quedaron claras? ¿Qué sonidos se produjeron en vivo? ¿Cuáles fueron grabados? ¿Cuáles fueron los mejores sonidos? ¿Cuáles habría que descartar? ¿Qué recomendaciones harían? Desde el debate guiado por el docente, los estudiantes toman la palabra y el aula se convierte en una reunión de posproducción donde se realiza un análisis del material radial producido. De esta forma, la oralidad –aspecto distintivo del medio- toma protagonismo desde el inicio de la actividad hasta su finalización en los debates post-audición. Así, el deseo de hacer radio se concreta más allá de los recursos escasos de la escuela. Desde un rol activo de los estudiantes quienes traen los recursos necesarios, la modalidad de taller promovida por un docente-asesor y la transformación del aula en un símil a un estudio de radio, el aula del secundario experimenta un estallido en su identidad, su función y los efectos de sentido en los alumnos. Estos últimos se vuelven productores de sentido y desde los análisis de las prácticas de los compañeros potencian la retroalimentación en el aula.

A partir de la construcción de un “Relato solo con sonidos”, la radio empieza a funcionar manteniendo la misma “magia” en el aula y prescindiendo del estudio radial. Lo que se valoriza de esta forma no es tanto la existencia o no del recurso- que no deja de ser necesario y el que posibilita la mayor verosimilitud con el medio de comunicación- sino la experiencia. En consecuencia, la escuela logra recrear la instancia de hacer radio más allá de las limitaciones presupuestarias y los estudiantes pueden vivenciar una escuela secundaria que no solo transmite saberes teóricos sino que pueden llevar los conceptos a prácticas concretas. Un aula puede ser estudio de radio y puede erigirse en otros espacios mientras el docente pueda pensarse como un intelectual que hace de la escasez una potencialidad y piensa en sus estudiantes como creadores y productores de sentido.

A partir de la práctica descrita puede afirmarse que muchos elementos se modifican en la cotidianidad de los adolescentes. La práctica radial genera múltiples reconfiguraciones a nivel vincular. Por un lado, la relación con el docente se vuelve más estrecha ya que la exposición magistral se desvanece. La labor del profesor mediante el diálogo con cada grupo permite una mayor cercanía con los estudiantes y le brinda más herramientas para acompañar el proceso de aprendizaje más allá del producto radiofónico final. Por otra parte, los estudiantes conocen los diversos roles posibles a desempeñar, ya sea el manejo de los dispositivos, la escritura de un guión o la coordinación de los compañeros entre otras funciones posibles. A su vez, en la instancia de presentación del trabajo el silencio adquiere un rol jerárquico ya que se vuelve condición fundamental para que cada estudiante pueda reconstruir el relato narrado por sus compañeros. Este silencio, tan asociado a la instancia de evaluación, se resignifica y se vuelve punto de partida para una actividad que involucra a todo el curso. Por otra parte, el debate también adquiere otra connotación. Surge a partir de la escucha de los trabajos realizados por los pares y su función no queda reducida a la mera crítica de las debilidades sino que promueve la mejoría de la práctica y el error como posibilidad. Finalmente, se rompe un estereotipo de la escuela moderna. La nueva disposición de bancos y mesas reconfigura la carga simbólica de los espacios. No existe la tensión docente de pie/estudiantes sentados. Las miradas no se encuentran sino que es necesario estar “de espaldas” y con los ojos cerrados para que se desarrolle el verdadero encuentro de cuerpos donde la radio tomará protagonismo. Así, el deseo de llevar este medio de comunicación se convierte en una experiencia que enriquece desde diversos aspectos la vida de la dinámica escolar y permite a la comunidad educativa desarrollar las competencias orales y escritas de los estudiantes. El estudio radial es así condición necesaria pero no determinante para que la radio llegue a las aulas y éstas puedan ser productoras de un sinfín de nuevos sentidos.

## **Bibliografía**

Bosetti, O. E. (1993). Radiofonías. Buenos Aires: Colihue.

## **Documentos curriculares**

Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientación Comunicación. 6to año: Taller de comunicación institucional y comunitaria | Taller de producción en lenguajes | Comunicación y transformaciones socioculturales del siglo XXI*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Autor  
Recuperado de [http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/6to\\_Comunicacion\\_Orientadas/6\\_0\\_Marco\\_General\\_Comunicacion.pdf](http://www.fmmeduccion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/6to_Comunicacion_Orientadas/6_0_Marco_General_Comunicacion.pdf) (Consultado el 8 de noviembre de 2016).

## **Normativa**

Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2011). *Marco de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Comunicación* Aprobado por Res. N° 142/11. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11\\_comunicacion.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/142-11_comunicacion.pdf) (Consultado el 8 de noviembre de 2016).

Ley Federal de Educación N° 24.195, de la República Argentina Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina> (Consultado el 8 de noviembre de 2016).

## *Editora Cartonera Brancaleone.* Una propuesta editorial orientada a incentivar la producción textual y gráfica de los estudiantes recreando las formas de convivencia

*Ignacio Germán Barbeito*

### **Resumen**

Este ensayo pretende dar cuenta de una experiencia pedagógico-editorial nacida en torno a la enseñanza de la filosofía en una escuela secundaria. Desde un primer momento, esta experiencia buscó trascender el espacio del aula, incentivando la producción gráfica y textual de los estudiantes, contribuyendo a la adquisición de un saber sobre la producción del libro y apropiándose de este saber con el objetivo de estimular formas de convivencia sustentadas en la cooperación, la capacidad para ser flexibles ante las contingencias sin perder de vista las metas y un compromiso personal surgido de la conciencia de autonomía. La experiencia en cuestión se articuló en torno a la creación de un sello editorial escolar y la producción de un libro *cartonero*, combinando esfuerzos de estudiantes y docentes.

### **Palabras clave**

Editorial escolar - Editorial cartonera - libros escolares - escritura escolar - filosofía en el aula

Tres años atrás, en el marco del trabajo áulico que se realiza en la asignatura *Formación Lógica y Filosofía*, correspondiente al Plan de Estudios del Nivel Secundario de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, comenzó a cobrar forma la idea de concretar un emprendimiento editorial como plataforma de visibilidad y estímulo a algunas de las elaboraciones textuales y gráficas que desarrollan los estudiantes. A menudo, el abordaje de distintas problemáticas filosóficas, a través de la lectura y el análisis de obras o fragmentos de textos de distintos pensadores, se convertía para los estudiantes en ocasión de incursiones interpretativas y reflexivas sobre otras áreas del saber o sobre distintos aspectos de la vida cotidiana y de su entorno vital. A veces, se trataba de ocurrencias más o menos ingeniosas, otras, de auténticas prolongaciones y actualizaciones del saber filosófico sobre dominios insospechados. En torno al gris



plomizo de los caracteres que cubrían las páginas blancas de las *guías*<sup>58</sup>, se levantaba un continente rebosante de vegetación imaginativa, que desafiaba las demandas convencionales de los estándares de acreditación académica. De esta manera, los estudiantes se comportaban como *semionautas*, definiendo recorridos propios frente a los signos que los asaltaban al pasar del patio, del facebook o del sueño al aula, ese altar del conocimiento<sup>59</sup>. Aunque todas estas intervenciones estaban marcadas por las cualidades propias de lo efímero, no dejaba de parecer injusto el hecho de que ellas estuviesen destinadas a borrarse como la espuma en la arena. ¿No podían convertirse acaso en destellos de una experiencia que invitase a navegantes de otros tiempos y lugares a incursionar en ese exuberante continente de la imaginación, del lenguaje dislocado y del pensamiento audaz y nómade? Preguntas como ésta fueron alimentando una inquietud editorial.

Todo libro encierra una pretensión de inmortalidad. El libro, se sabe, es un medio de transmisión de cultura, de un hombre a otro, de una generación a las siguientes. Es algo más, también. Los libros –recordó Peter Sloterdijk, evocando a Jean Paul– son voluminosas cartas a los amigos: “una telecomunicación fundadora de amistad por medio de la escritura” (Sloterdijk, 1999, p.2). Es en esta concepción donde cobró cuerpo la tradición humanista; y aun cuando para Sloterdijk y muchos otros esta tradición está exhausta o sin relevos, no menos cierto es que en torno al libro es posible aún asistir al nacimiento de comunidades de amistad, intervención cultural y pensamiento.

Muestra de ello es un vasto conjunto de pequeños sellos editoriales surgidos en Argentina en la década de los noventa y la primera década del nuevo siglo, habitualmente dueños de cuidados catálogos y ediciones que forzaron una renovación del mercado editorial y de los circuitos de comercialización del libro. Una mención especial merecen, sin embargo, las llamadas “editoriales cartoneras”, surgidas en Argentina originalmente del ingrato auspicio de la crisis social, política y económica de 2001 y reproducidas luego en toda América Latina como productoras de nuevas formas de experiencia colectiva en torno a la producción y el intercambio de libros de bajo costo (la más célebre, *Eloísa Cartonera*, bajo la inspiración de Santiago Vega (Washington Cucurto); entre las locales cabe citar a *Textos de cartón* y la más reciente, *La Sofía cartonera*, alumbrada en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

Estas editoriales, con mayor intensidad que las anteriores, propusieron y proponen formas de relación con el lenguaje y la “literatura” caracterizados por una tensa inquietud, cuando no por una pronunciada belicosidad contra todo lirismo de la enunciación así como contra las tentativas de legitimar a la escritura por referencia a una tradición consagrada. En no escasa medida, han venido a concretar el imperativo lanzado por Osvaldo Lamborghini: “Primero, publicar, después escribir”. Esto es así en tanto los nuevos formatos y modos de edición, que constituyen parte fundamental de su identidad, propiciaron una “cualquierización” de la literatura y de la poesía, que tuvo y

---

<sup>58</sup> Se trata de Guías de Estudio, elaboradas por los equipos docentes de cada uno de los Departamentos en los que se organiza el Nivel Secundario de la Escuela.

<sup>59</sup> Sobre los *semionautas* como figura representativa del artista contemporáneo, ver Bourriaud, 2009, p. 59.

tiene profundos efectos sobre el campo cultural (Mazzoni y Selci, 2006). No menos relevante es el hecho de que estas editoriales crean nuevos lectores y nuevas formas de leer que otorgan un protagonismo capital a la idea del colectivo: colectivo de escritores y de lectores, colectivo de editores y distribuidores como plataforma de creación de nuevos sentidos (Cano Reyes, 2011; Bilbija, 2012). La inmortalidad no es aquí un principio movilizador; sí lo es, en cambio, la captación de la belleza y la estimulación de la solidaridad del “hacer juntos” que nacen de lo inacabado, el instante y lo imprevisto.

¿No eran estas, acaso, señales rutilantes que invitaban a recrear una práctica docente que tantas veces parecía estrechamente limitada por la *pulsión de prueba*<sup>60</sup>, por las paredes que circunscribían un espacio cuya legalidad rara vez les pertenece a quienes habitan y por unas relaciones de poder, que aunque móviles y reversibles, apenas admitan algunas variantes? ¿No eran estos, también, motivos y experiencias para desbordar el aula haciendo de la filosofía, la escritura y la edición instrumentos capaces de recrear también la convivencia escolar y vehículos de modos inéditos de apropiación cultural, cohesión afectiva y estímulo intelectual?

Fueron estas preguntas las que en 2013 impulsaron a tentar un camino común y a cruzar trayectorias, gustos e intereses. De esta iniciativa nació un sello editorial – *Editora Cartonera Brancalone*, en homenaje a la discol *armata* que concibió Mario Monicelli, y que quizás nos recuerda que, aun amenazada por el riesgo del ridículo y de la extrema debilidad, las tareas del humanismo perdurarán por lo que exigen, generosidad y *alegría*– y un libro, *Texto empírico*, una antología de textos de estudiantes de la Escuela. El saber y la escritura, que en este primer intento revistieron un carácter más bien privado, tuvieron sin embargo que pasar por la criba de un modo de producción colectiva, del que fue protagonista un grupo de estudiantes: discusión y selección de los textos a publicar, maquetación, recolección de papeles, cartones y pinturas, diseño de un isologotipo, diseño de tapas, encuadernación, publicidad y distribución<sup>61</sup>.

El empuje de esta modesta primera experiencia, la propuesta pedagógica que es su razón de ser, tiene como eje la producción textual y gráfica de los estudiantes, pero también la sedimentación de formas de convivencia sostenidas por la cooperación, la imaginación dialógica y la satisfacción de las responsabilidades que trae aparejada la conquista de la autonomía. La posibilidad de replicar esta experiencia requerirá de acuerdos institucionales, la constitución de un colectivo editor, siempre abierto a continua renovación, y la participación, la asesoría y el acompañamiento de docentes, padres y madres. Habrá que delinear, además, las principales etapas de producción de los libros cartoneros, indicar los ejes editoriales inicialmente contemplados –en modo alguno circunscriptos al campo de la filosofía–, señalar las articulaciones pedagógicas

---

<sup>60</sup> Tomo prestada la expresión de la filósofa Avitall Ronell.

<sup>61</sup> Cabe subrayar la destacadísima colaboración de Candela Silberman -alumna, por entonces- que aportó imprescindibles conocimientos y habilidades en materia de diseño gráfico.

indispensables entre estudiantes y docentes y estimular el interés, la colaboración y el análisis crítico de la experiencia.

### Referencias bibliográficas

Bilbija, K.(2012) Carto(n)grafía nómada de las editoriales cartoneras latinoamericanas. University of Wisconsin-Madison, TEI edition. Disponible en <http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/Arts.AkadCartOrig> [Recuperado 12-3-2017].

Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Cano Reyes, J.(2011) ¿Un nuevo boom latinoamericano?: La explosión de las editoriales cartoneras. En *Espéculo. Revista de estudios literarios*, N° 74, Universidad Complutense de Madrid.

Mazzoni, A. y Selci, D. (2006). Poesía actual y cualquierización. En Fonderbrider, J. (comp.). *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Sloterdijk, P. (1999, juliO). Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la ‘Carta sobre el Humanismo. Conferencia En *Revista Observaciones Filosóficas*. Disponible en <http://musoniorufo.zip.net/parque-humano.pdf> [Recuperado 12-3-2017].

# Dime cómo entras y te diré cómo sales (Elementos que subyacen en el quehacer docente)

*Alejandro Javier Planes*

## **Resumen**

El ensayo remarca la forma en que nos comunicamos al entrar al aula. Intenta describir los distintos componentes que forman el lenguaje del docente y cómo es interpretado por los estudiantes.

## **Palabras clave**

Docente -Aula - Estudiantes - Lenguaje Corporal

## **El entrar**

Todos los docentes, en la mayoría de los casos, deben entrar a un aula para desarrollar su tarea. Este entrar no es un simplemente cruzar la puerta. Este entrar determinará su clase.

Lo primero que me marca esta acción es que soy visitante. Sin llevarlo a un ámbito futbolero, el ser visitante me ubica en el rol de foráneo, de “no soy de ahí”. ¡Y es verdad! Mi estadía en el aula será de unos cuantos minutos nomás, pero los “locales”, los dueños del aula, son los chicos y chicas que permanecen ahí mientras los docentes pasan. Esta localía de los estudiantes no es una cuestión meramente física, sino también, una cuestión energética. Es decir, los alumnos conocen el clima del aula, ellos están fijos en ella, saben cómo son y el ambiente que manejan. Cuando entra cada docente ese clima cambia. Sí o sí, el aula cambia. Aún en aquellas oportunidades en que se usa la expresión “Es como si no estuviera el docente”, el aula cambia.

Es por esto que “el entrar” no es un acto inocuo. Los estables del aula perciben muy finamente la predisposición del que entra a compartir su recinto por un rato. Y depende mucho de cómo sea esa entrada para saber cómo será esa clase. No nos meteremos en esta ocasión en los miles de mecanismos, conscientes e inconscientes que puede tener un estudiante para colaborar con un docente o boicotearle su labor. En este caso nos concentramos en los maestros y cómo ellos pueden determinar su propia clase.

## **El cómo entro**

El cómo entro puede escucharse, puede verse o puede sentirse

Cómo se escucha

Aquí se ponen en juego todas las aristas del lenguaje. En alguna ocasión el cómo entro se dice, se puede escuchar, es explícito. Por ejemplo, es muy común escuchar frases como: “Ufff, tengo que entrar a tercero” o también: “¿Cómo estarán esos de quinto hoy?” “Tal grupito me tiene cansado...”

En estos casos, esos docentes manifiestan explícitamente una cierta incomodidad con respecto al lugar a donde ingresarán en algunos minutos. Y los que mandan en el lugar que lo espera, interpretarán el rol que les asigne aquel docente. Si dijo que lo tienen cansado, ellos lo sabrán y lo pondrán a prueba. Si manifestó estar desganado de entrar a compartir la clase con ellos, poca importancia le darán a lo que diga. Aunque no hayan escuchado lo que dijo el profe, ellos lo percibirán. Aún cuando intente disimularlo.

También el cómo entrar puede verse.

El docente puede no decir nada pero muchas veces su cuerpo habla por él. Y los alumnos no sabrán mucho de Lengua o Física, pero en esto son expertos. En lectura de expresiones corporales son los mejores. El cuerpo muchas veces se encarga de hablar por nosotros. Y si éste refleja fatiga, lo hace a través de un arrastre de pies. O si expresa ira, por medio de una entrada brusca y enojosa. O si tiene prejuicios, al clavar miradas intimidantes. Todo esto y mucho más, los jóvenes lo leerán más claro que nada.

Y también este lenguaje de entrada puede sentirse.

Puedo comerme las palabras antes de entrar al aula, disimular mi desgano o enojo, pero lo que no puedo es dejar de ser yo. El ser auténtico es el único que llegará a los alumnos. Los tonos que usamos muchas veces no concuerdan con cómo nos mostramos. Y esto también es detectable por nuestros estudiantes. El docente (lamentable y generalmente) es el centro de la clase. Todas las miradas, atenciones y percepciones apuntan a él o ella. Cuando usamos tonos resignados, repetitivos, monótonos, eso también es interpretado por los chicos y las chicas.

Muchas veces los tonos dicen cosas distintas a las palabras o a las posturas que adoptamos. Como bien dice la filósofa Josefina Semillán Dartiguelongue (2007), el tono que utilicemos para dirigirnos a nuestros pibes y pibas será el disparador para una atención exclusiva o para un “modo off” por parte del estudiante. Utilizado este último como mecanismo de defensa frente a un tono aburrido, frío, soberbio o desinteresado. Este mecanismo simplemente apaga los sensores de atención hacia esa persona y permite quedarse, mientras tanto, con una confiable cara de prestar atención o clavando los auriculares. Las sensaciones también son interpretadas por nuestros chicos y chicas.

## **Dime cómo salen y sabrás cómo entrarán**

La salida

El salir se puede dar de muchas maneras. Sin embargo, la gran mayoría se da al sonar la campana o timbre para ir al recreo. La salida puede ser apresurada, puede ser ordenada, puede ser planificada, puede ser caótica. El docente puede ser el primero, el del medio o el último en salir.

La salida habla de lo que pasó adentro. Si la clase fue entretenida, difícilmente los alumnos tendrán apuro en irse. En cambio, si lo propuesto por el o la docente no interesó en lo más mínimo a los estudiantes, estos se desesperarán por salir de ese sitio en busca de un poco de libertad.

También la salida del maestro o maestra hablará de lo sucedido en clase. Si el docente es el primero en salir del aula, más allá de la parte legal y deontológica, los alumnos notarán su desesperación por abandonar su recinto. Con esto leerán su incomodidad dentro del aula. Si el maestro o maestra sale en el medio, con el malón, esto habla de que no teme compartir la salida con los alumnos, que no quiere diferenciarse tanto, que no tiene problema en confundirse con ellos. También significará que no puede esperar a que no queden alumnos en el aula. Sin embargo, tampoco huye despavorido. Pero, el o la profe que salen últimos son los que recaban todos los datos necesarios para un próximo encuentro. No sólo tienen el privilegio de hacer de locales en la cancha de los pibes aunque sea un ratito, de sentir cómo quedó ese lugar después de su intervención, sino que, también, podrá ver desfilar a todos los estudiantes que van saliendo. Los podrá saludar y despedir jugando al anfitrión, aunque sea un ratito. Mostrándoles que puede ser parte también de su aula, de su recinto. Demostrándoles que el cafecito puede esperar porque todavía está con su atención en ellos y no en el recreo. Y es este desfile, el que le permitirá, al docente, leer las posturas, mensajes y devoluciones de los estudiantes luego de la clase.

Este es un momento muy valioso, porque en la salida es el proceso de individualización. Es decir, aquí se desintegra la masa uniforme que comandaba el aula y uno va despidiendo uno por uno a sus tripulantes. Este es el momento de la interpretación docente, de ver si lo que pasó mientras estuvo les gustó o no a los destinatarios, si quieren decirnos algo, si nos registran o no. Esta valiosa información será una herramienta indispensable para un futuro “cómo entrarán”.

Lo que suceda en la salida tendrá relación directa con lo que pase en el próximo encuentro. La impresión con la que los estudiantes dejan su lugar, será recordada al instante cuando sepan que se encontrarán con aquel docente. Si el o la profe salen disparados ni bien suena el timbre, ellos y ellas, lo tendrán en cuenta la clase siguiente. Notarán su atención en el irse, y, por supuesto, actuarán en consecuencia. Si mi salida fue organizada, con evaluación de la actividad, la clase que viene será reflejo de ello. Y, si mi salida es cuando no queda nadie, priorizando el deber, el saludo, la camaradería y dando oportunidad de diálogo, también será tenido en cuenta por los pibes.

Y la salida será el disfraz de tu próxima entrada. Y depende de cómo salga ese día, para saber lo que diré, mostraré o pensaré en la próxima entrada al recinto. Por eso, el círculo no deja de girar y es tan importante cómo entro al aula y cómo salgo de ella.

Y esto es algo que solo sabe cada docente. Por eso el “DIME cómo entras.....”. Porque el único que no se puede engañar, es uno mismo. Y cada persona sabe lo que piensa o siente con respecto a una actividad o a un trabajo. Por más que intente disimularlo, el ser auténtico se “sale de la vaina” y los chicos y las chicas tienen una habilidad especial para contactar con él y no con cualquier ser forzado, actuado o aparente.

Este DIME, también permite poner el foco sobre el docente. Lo invita a este hacerse cargo de su responsabilidad en el desempeño áulico. Genera una valiosa oportunidad para la reflexión de los maestros y maestras sin poner la mirada sobre los estudiantes, sus “bajos niveles”, “falta de compromiso”, “falta de respeto”, etc. Es la oportunidad para que estos puedan también indagarse, interpelarse y focalizar en cómo están entrando a su lugar de trabajo. Es una buena oportunidad para que el docente pueda decidir por sí mismo cómo saldrá de su próxima experiencia en el aula.

### **Referencia Bibliográfica**

Semillán Dartiguelongue, J. (2007). *Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Al Margen.

# Darle una mano a la escuela

*Martín Alejandro Rodríguez*

## **Resumen**

Descubrimos que la convivencia se aprende a partir de la experiencia...Que sólo se aprende si se convierte en una necesidad. Que sólo se aprende si se logran cambios duraderos, que permitan hacer una adaptación activa al entorno.

## **Palabras clave**

Educación- Gestión- Escuela- Secundaria-Experiencia

Freud pensó a la cultura como el territorio paradójal entre el malestar y la posibilidad. Malestar que deviene de la opresión de las normas, de la represión de las pasiones, de los cuerpos vigilados (...) de ser reconocidos por el Otro, de progresar, de conquistar mejores posiciones.<sup>62</sup>

Toda paradoja me resulta fascinante. No sólo por la tensión del lenguaje que porta, sino también por lo fructífero de su formulación, una vez liberados de cierta lógica reductiva.

Luego de nueve años de estar trabajando como docente en la misma escuela secundaria donde inicié mi carrera, decidí aprovechar una oportunidad y asumí el desafío de encarar otro rol en un escenario totalmente desconocido para mí. La idea estaba en mi mente desde hacía bastante tiempo, pero hasta entonces no había tenido la oportunidad de concretarlo. Fue así como, gracias al impulso de mis colegas, me hice cargo de la dirección de una escuela en la cual jamás había trabajado.

## **Aquí lo desconocido se torna pregunta, inquietud, territorio a cartografiar**

Desde el comienzo fue todo muy distinto de lo que estaba acostumbrado. La escuela funcionaba en una especie de anexo de la primaria, en tan sólo tres aulas y una pequeña

---

<sup>62</sup> DUSCHATZKY, Silvia "¿La gestión de la Escuela o gestionar la Escuela?" Diploma Superior en Gestión Educativa FLACSO 04/09/2014



sala que oficiaba como preceptoría, recepción, sala de profesores y de clases de apoyo. Debido al escaso espacio físico, contaba con doble turno: tres cursos funcionaban de mañana y tres de tarde. A este panorama se le sumaban desperfectos en las instalaciones eléctricas, el agua contaminada, ausencia de sanitarios, ventanas rotas, etc. El clima entre el personal docente no era mucho mejor, como así tampoco la relación de éstos con los estudiantes. En mi primer día de trabajo, mientras cumplía con la burocracia junto a la Supervisora Zonal, un chico de más o menos 17 años salió precipitadamente del aula. Detrás de él, una profesora. “¿Vieron ese chico que acaba de retirarse sin permiso? Siempre hace lo mismo, y acá nadie hace nada...” expresó ella con un tono mezcla de impotencia y resignación. En ese momento no respondí, sólo reflexioné para mí mismo. No sé si me preocupaba tanto el “acto de indisciplina” del chico, sino más bien la manera en que lo hizo y, más aún, el motivo que lo llevó a irse de esa manera. Pasaban las horas y en cierto punto me sentía como el chico. Sentí las mismas ganas de irme. No huir, sino irme. Y pensé que si en tan sólo una hora comenzaba a sentirme “ahogado”, qué sentiría un adolescente teniendo que estar sentado casi cinco horas en un aula pequeña, con veinte chicos más, en medio de ese escenario de desidia, suciedad, con 32 grados de temperatura, etc...

### **Construir o pensar sostenido en esas ganas de irse, sin huir**

Concluí con el papelerío y una vez que la supervisora se retiró, me acerqué a aquella profesora angustiada. Mientras indagaba acerca de la situación del estudiante, enseguida se me acercaron otros profesores, no para presentarse, ni mucho menos para conocerme, sino para plantear una innumerable serie de reclamos. La escuela había estado sin director desde hacía más de dos meses.

Cerca del mediodía, en el momento en el cual los chicos asisten al comedor escolar, acordamos establecer un punto de encuentro en una de las aulas y comenzar a conversar acerca de las necesidades de cada uno en particular y de la escuela en general. No fue precisamente una reunión docente, ni de áreas, ni mucho menos del consejo institucional. Fue una charla, que entre mates e ideas, fue convirtiéndose en el inicio de algo mucho más enriquecedor. En definitiva, las instancias formales, los títulos, los reglamentos no son garantía de que nada vivo acontezca. El lenguaje escolar deviene en dictadura de sentido, casi vaciándolo al imponerlo.

### **Bandos opuestos que producen el mismo efecto: nada**

Claramente podía evidenciarse a simple vista dos subgrupos entre los docentes: los “resignados” y los “revolucionarios”. Entre los primeros la frase común era “No podemos hacer nada, está todo mal” o bien “Los chicos no tienen límites”, “Aquí nadie hace nada”. Los segundos, a los cuales llamé de esa manera, ponían la protesta y la incomodidad como algo que no los dejaba hacer otra cosa. Proponían la suspensión de las clases, cortes de ruta, convocatoria a medios nacionales, etc. Ninguno de los dos grupos parecía poder ver otra salida posible, otro puente que nos permitiera encontrar un camino diferente y crear un nuevo espacio, no sólo físico, sino también de aprendizaje, de encuentro, de acción, de experiencia y de afectación.

Pero de a poco, a medida que íbamos avanzando en la charla sobre todo lo que los incomodaba, comenzaron a surgir también de a poco algunas ideas. El sentimiento, las sensaciones, entonces, fueron mutando hacia un lugar impensado hasta por ellos mismos. ¿Qué hacer con una escuela que se estaba cayendo a pedazos tanto en lo estructural como en lo humano? ¿Cómo trabajar la convivencia, cuando no existía un Acuerdo Escolar de Convivencia que regulara cuestiones tan básicas como el permanecer y convivir en el día a día? ¿Cómo no sentirse asfixiado en un escenario donde las condiciones edilicias no eran las más apropiadas? ¿Qué podía hacer cada uno, desde su lugar, para revertir esta situación, cuando el apoyo y acompañamiento del Estado no alcanzaba? ¿Cómo transformar esas ganas de huir sin rumbo, en encontrar un camino en conjunto? ¿Qué hacer para que ese estudiante no sienta ganas de escapar?

Estas y muchas más preguntas comenzaron a delinear una posible salida del malestar colectivo. Comenzaron a surgir, entonces, ideas, pensamientos, reflexiones, propuestas y nuevos modos de estar juntos. Ahora la escuela no sólo quedaba chica para la permanencia de todos, sino también para las ganas de hacer de esto algo mucho mayor. Surgió del encuentro, sin necesidad de marcarlo, la autocrítica y la autoevaluación de cada uno como parte responsable de la situación. Responsabilidad no entendida desde lo civil o de la que debería tener la autoridad escolar, sino como miembros de una institución donde cada una de las partes resulta ser un bloque fundamental para la construcción de un todo. Este fue justamente el desplazamiento necesario del lenguaje escolar a otro que pueda nombrar lo genuino, lo vivo que acontece.

Y de ese “¿qué podemos hacer?” surgió también la idea y las ganas de convertirse en artífices de una reconstrucción de la escuela –en todo sentido- ante la ausencia del Estado. Una reconstrucción que fuera más allá de mi paso por la escuela.

Aprovechamos la fecha indicada por el calendario escolar para la renovación de los Acuerdos Escolares de Convivencia para llevar a cabo un encuentro que unificara ambos turnos en una jornada donde todos fuéramos protagonistas y artífices del cambio. Me puse en contacto inmediatamente con el Presidente de la Junta de Gobierno (intendente) del pueblo, el cual se comprometió en brindarnos ayuda. De esa manera comenzó a delinearse el proyecto “Dale una mano a tu escuela”.

Se les propuso a los chicos elegir un color para darle a las frías paredes de las aulas. Cada docente se comprometió a conseguir herramientas y materiales para el trabajo. Desde la Asesoría Pedagógica y Tutoría se organizó un taller de convivencia y de resolución de conflictos. La Junta donó 20 litros de pintura. El día de la convocatoria sería el viernes de esa semana, coincidente con lo que establecía el Calendario Escolar.

Finalmente, llegado el día, los estudiantes comenzaron a arribar en el transporte escolar, caminando y en bicicleta sin guardapolvo y sin útiles, con un entusiasmo que se evidenciaba en sus rostros y en sus ganas de hacer. Nadie más que ellos quería transformar ese territorio gris en un lugar donde pudiéramos transitar y convivir gran parte de nuestro día de una manera más amena.

El trabajo en equipo fue el eje de todo y para mi sorpresa, hasta los profesores más “duros” llegaron en sus horarios con un pincel en la mano, dispuestos a colaborar. A media mañana se suspendieron temporalmente las actividades para preparar el mate, compartir unas facturas y participar de los talleres de convivencia organizado por la asesora y la tutora.

El resultado final fue más allá de un simple embellecimiento del espacio físico, sino que marcó el inicio de muchas otras cosas. Se comenzó a cuidar el espacio porque todos fueron conscientes del trabajo que costó. La elección grupal de cada color, significó para los chicos algo más que una identificación y un nombre. Los profesores comenzaron a entender que la gestión no sólo forma parte del trabajo del directivo, sino que cada uno desde su lugar puede hacer y generar experiencias con un fin en común; que no se trata de gestionar una institución, sino de gestionar para fundar (Duschatzky, 2014). Los padres volvieron a acercarse a la escuela, realizaron sus aportes en el marco del acuerdo, y propusieron la conformación de la Cooperadora Escolar, la cual había dejado de existir hacía dos años.

Esta experiencia puso de manifiesto innumerables cuestiones que fueron más allá de lo pensado. Desde el hecho de asumir un rol en un espacio desconocido para mí y poder establecer puntos de encuentro, como así también generar algo en los estudiantes, los cuales más allá de la norma, pudieron re-encontrarse con los profesores en un espacio en común, trabajando con un mismo fin. Y sobre todo poder observar en esta experiencia que gestionar

supone un saber (...) sobre la situación en la que se interviene” y que lo interesante de una gestión “no se mide exactamente por lo realizado, sino por la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos.”<sup>63</sup>

De esta manera, la gestión situacional, por ejemplo, toma otra posición frente a lo que acontece, va en busca de escuelas que puedan nombrar lo que sucede en ellas y habilitar que otras cosas, de otro orden, puedan suceder.

En síntesis, gestionar una escuela tiene que ver con “fundar experiencias” y que esta manera de verla y transitarla, reemplaza la idea de formación por la de afectación, “entendida como la capacidad de producir efectos en una situación, de generar condiciones para el aprendizaje en todos los involucrados –maestros, alumnos- (...) Aprendizaje como movimiento, no como estado, como experiencia y no como punto de llegada.”<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> DUSCHATZKY, Silvia “¿La gestión de la Escuela o gestionar la Escuela?” Diploma Superior en Gestión Educativa FLACSO 04/09/2014

<sup>64</sup> DUSCHATZKY, Silvia “Sobre lo trabajado en la Diplomatura: De la pregunta por la escuela a la pregunta por la experiencia educativa. Diploma Superior en Gestión Educativa FLACSO 18/12/2014

## **Bibliografía**

Duschatzky, S. (2014) *¿La gestión de la Escuela o gestionar la Escuela?* Diploma Superior en Gestión Educativa FLACSO.

Duschatzky, S. (2014). *Sobre lo trabajado en la Diplomatura: De la pregunta por la escuela a la pregunta por la experiencia educativa.* Diploma Superior en Gestión Educativa FLACSO.

# **La incertidumbre, el umbral de la práctica docente: *hacia un modelo pedagógico, “la clase indeterminada”***

*Marcelo Augusto Salica*

## **Resumen**

El presente ensayo describe un escenario sociopolítico complejo, siendo el insumo para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en las clases de ciencias y el origen de un modelo pedagógico innovador. El medio ya no provee un contexto bien determinado, sobre el que puedan hacerse previsiones precisas. El aprendizaje consiste, en cierto sentido, en hacer que los eventos signifiquen, en transformar el evento ruido en evento señal, generando un modelo pedagógico denominado “clase indeterminada”.

## **Palabras Clave**

Prácticas Docentes -Enseñanza de las Ciencias -Incertidumbre -Eventos

## **Escenario inicial**

*Sí, varios profesores han cambiado su forma de trabajo, se centrará en la búsqueda de información, ilustraciones, video, van a tener que adaptarse, “lo que nunca tiene que cambiar es el profesor que pueda sacarte todas las dudas en el momento, además con el tiempo el profesor te conoce y sabe tus debilidades. Algo que una clase interactiva jamás podrá brindarte (Alumno del IFD N° 12, 4° año, nivel medio, Neuquén, 2013).*

## **Introducción**

El escenario inicial nos remite a un saber de los/las estudiantes que pocas veces advertimos, como resultado de los desafíos de la cotidianeidad del contexto escolar. Evocar este escenario nos vincula con emociones y sentimientos ligados a situaciones en las que se juegan vínculos y expectativas de un reconocimiento entrañable en la relación docente-estudiante. El presente ensayo proyecta una propuesta conceptual como hipótesis de trabajo que se soporta en la práctica docente, en la investigación, en la

confesión de los estudiantes (que también es de suma importancia). Los aportes provenientes de cada parte ayudan a fortalecer el lugar que debe recuperar la escuela en la sociedad, ante los desafíos de la incertidumbre que presenta la tarea de enseñar en un contexto fuertemente politizado y conflictivo.

Las preguntas siguientes originan las reflexiones de este ensayo: *¿Cuál es la probabilidad de enseñar un contenido disciplinar en un escenario indeterminado? ¿Qué modelo didáctico resulta de un contexto complejo?* Los interrogantes exponen los desafíos, problemas, y singularidades que conlleva intentar desarrollar una clase “normal”, y que tropieza con la accidentada realidad escolar. En su lugar se requiere de una lógica probabilista que es -al mismo tiempo- flexible, apelando a una concepción “no rígida”, a una axiomática “no rigurosa”. La flexibilidad probabilista de Von Neumann prevé diversas combinaciones posibles, es decir, diversas soluciones eventuales al mismo problema, esta lógica permite tratar “*el ruido y el error al mismo tiempo*”. Se constituye en un espacio singular para tomar distancia y observar el fenómeno, y así posar la mirada desde la propia práctica docente, comprometiendo la subjetividad.

### **Una lectura de la práctica docente desde el paradigma de la complejidad**

La práctica docente es el resultado de una construcción compleja de las múltiples determinaciones y contingencias que operan a nivel de la clase, cuyas consecuencias tienen efectos en varias dimensiones: la primera de ellas, vinculada a los modos de conocer y las formas de construir significados en las clases de ciencias, y la segunda, con foco en la multiplicidad de factores de un contexto altamente complejo, lo que genera un cúmulo de alteraciones en la continuidad de las actividades escolares.

Sin intención de entrar en una cuestión metodológica exhaustiva, esta reflexión se funda en un registro etnográfico documentado “como reconstrucción de los procesos internos, procesos cognitivos y afectivos” (Rockwell, 2015, p.26), basado en un conjunto de hechos observados y de datos que permiten realizar una descripción y aproximación del problema que nos ocupa. La experiencia directa, prolongada durante un tiempo variable como sujeto social, queda circunscripta a la interacción cotidiana como profesor de ciencias de nivel medio. Esta interacción y trabajo de campo ubica al mismo profesor en el incipiente lugar de producción de un “conocimiento didáctico del contenido” (Shulman, 1986; citado en Garritz, 2014, p.24) de las prácticas docentes, cuyo conocimiento es interpretado desde los aportes del “paradigma de la complejidad” (Morín, 1998), para articular “la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento” (Edelstein, 2011, p.42). Comprender esta interacción nos lleva a una particular analogía con la física moderna cuando se intenta comprender fenómenos que no resultan accesibles a la observación directa bajo el dominio de la incertidumbre. Tal es el caso de la naturaleza dual del electrón, al comportarse como partícula y como onda, según el tipo de interacción provocada por el observador. En este sentido el entramado de la práctica docente, manifiesta un comportamiento singular, donde el tipo de interacción con sus diferentes atributos cambian o saltan de un momento/forma/entidad a otra, y entre estos saltos, espacios intermedios, se

manifiestan las lógicas del conocimiento que habilitan ciertas condiciones de posibilidad.

### **La contingencia del “contexto sociopolítico” como variable**

La práctica docente se halla restringida por múltiples factores que forman parte de la cotidianeidad escolar, que condicionan y obstaculizan el cursado regular de los/las jóvenes de la escuela secundaria y provocan prolongados desencuentros entre los estudiantes y el docente, y es allí donde debemos hallar posibilidades. El calendario escolar único de la provincia resulta caótico, cargado de actividades como: Jornadas Institucionales, de discusión del Diseño Curricular, de formación “Nuestra Escuela”, periodos de exámenes con su variedad de condiciones, suspensión de actividades que forman parte de la dimensión que atañe a los derechos de los trabajadores de los diferentes sectores en mejora de las condiciones de trabajo y por el derecho de la educación de los/las jóvenes de la escuela pública, la escasa carga horaria curricular de la asignatura de ciencias y el imponderable clima que condiciona la asistencia de los estudiantes...

Las prolongadas interrupciones en el dictado de las clases hacen que el conocimiento de los estudiantes permanezca restringido a las condiciones particulares del contexto escolar. En consecuencia, se disipa el hábito de estudio y el inestimable valor que tiene la realización de tareas extraescolares, y se dilapida el proceso de planificación de clase provocando la incertidumbre escolar.

Las contingencias del complejo escenario configuran nuevos modos de conocer y de significar de los/las estudiantes. El contexto exterioriza el desafío al conocimiento mismo, sometido a la incertidumbre y la ambigüedad, subsumiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se establecen así las nuevas condiciones del escenario en el que el docente debe apelar a diferentes estrategias para suponer un aprendizaje en los educandos, motivado por las preguntas: *¿Cómo construir el conocimiento junto a los estudiantes para que le sea significativo? ¿Cómo auxiliar el desarrollo de las capacidades básicas de los estudiantes en un contexto conflictivo? ¿Qué conceptos y saberes de los que ya conocen pueden relacionar y resignificar? ¿Qué ciencia enseñar?*

### **La incertidumbre como idea fuerza**

La adversidad del complejo contexto suscita en el docente acciones y estrategias para gestionar un modelo de instrucción donde los/las jóvenes desarrollen ciertas habilidades, desde lo que acontece en el aula. La estrategia de enseñanza se plantea con el propósito de desarrollar capacidades del pensamiento científico, por lo que se caracteriza en dos ideas fuerza que sostienen la planificación de clase como modelo pedagógico: la primera de ella consiste en *“planificar en función del contexto como variable indeterminada”*, y la segunda conlleva *“multiplicar las fuentes de enseñanza focalizados en los estudiantes en función de los recursos del evento, lo que es improbable, singular, accidental”*. Ambas ideas fuerza exigen al docente pensar cada encuentro, como un problema cargado de incertidumbre, un «evento singular», lo que deriva en evaluar sus

probabilidades y tomar decisiones *in vivo* sobre el mismo proceso. La primera idea fuerza, implica idear y seleccionar actividades y estrategias de enseñanza donde el estudiante también debe «resolver problemas y tomar decisiones» sobre su proceso de aprendizaje por cada evento/encuentro, revelando la ignorancia de ese conocimiento. Esto genera -entre el docente y los/as estudiantes- un cierto grado de corresponsabilidad al compartir un mismo elemento: «enseñar y aprender la ciencia acompañada de lo que no se sabe» y superar la incertidumbre, el juicio, la desidia y el escepticismo que genera el contexto. De esta manera, los/las estudiantes asisten a cada clase preparándose para el siguiente desafío con la meta de aprender a “pensar, y hablar en ciencias”, lo que da, como resultado, el ejercicio basado en la reflexión dialógica, la racionalidad y la llegada a conclusiones a partir de intentos más o menos exitosos para abordar algunos aspectos específicos de la ciencia, como mantener viva la ingenuidad y la curiosidad. El desarrollo de la segunda idea fuerza, se basa en lograr empoderar la práctica docente para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de ciertas habilidades disciplinares. Para ello es necesario que el docente desarrolle la capacidad de generar un conocimiento didáctico del contenido que resulte útil, para trabajar en ambientes complejos, afrontando situaciones reales.

La selección de los recursos, la elaboración de estrategias, la construcción del conocimiento y la evaluación de cada encuentro, se fundamentan en la identidad y similitud entre las habilidades y destrezas del pensamiento crítico y el pensamiento científico en la enseñanza de las ciencias, y en el desarrollo de la creatividad. Estas habilidades son elementos concretos de la práctica en el aula. Implican pensar variantes espontáneas de manera rutinaria y sobre nuestras experiencias. Estos procesos cobran significado a través del ejercicio de la metacognición y de la autoregulación de las actividades de cada clase. Es un constructo formado por un conjunto de habilidades cognitivas de alto nivel, cuyo dominio resulta clave para pensar bien, y cuya transversalidad las hace valiosas en múltiples tareas, confirmando características específicas a la práctica en el aula: exploración, discusión, elaboración, andamiaje, evaluación. Nos permiten aprender de nuestros errores y aciertos, suscitando un pensamiento contrafactual.

### **“Clase indeterminada”: una propuesta conceptual**

El contexto en el que se desarrollan las prácticas escolares y en el que aprenden los/las jóvenes adolescentes es entendido como parte de procesos sociales dinámicos, cambiantes y complejos. En ella la «complejidad» es el escenario ya que -en términos de su principal referente, Edgar Morin (1984),- “la complejidad es una palabra problema”. “Esto resulta en un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno -el profesorado, los estudiantes, el currículum-, y lo múltiple -el contexto”- (p.32). Desde esta perspectiva, los contenidos y las prácticas de enseñanza varían promovidos por la incertidumbre. Alcanzar una práctica de estas características, requiere de ciertos saberes como el de recuperar los recursos materiales disponibles en la institución y particularmente en el aula, desde los convencionales a las tecnologías digitales, siendo estas últimas una ventana con el mundo. Y, de todo ello, el

docente cuenta con una fuente muy valiosa, que es la de reconocer las capacidades y debilidades de sus estudiantes, para motivarlos y comprometerlos con la idea, construir significados y sentirse reconocido por ellos.

Las características específicas de esta práctica escolar constituyen experiencias que - desde una categoría pedagógico-didáctica- resulta en una propuesta conceptual de un modelo pedagógico al que podemos denominar: “*clases indeterminadas*”. Esto lleva a pensar y hacer de cada clase un evento o encuentro singular. El aprendizaje consiste, en cierto sentido, en “hacer que los eventos signifiquen, en transformar el “*evento-ruido* en *evento-señal*, incluso en *evento-signo*”: el ruido es transformado en señal por el aprendizaje (Morin, *op. cit.*, p.179). Pero que, a pesar de su singularidad, cada evento se encuentra unido al desarrollo de las mismas habilidades y destrezas compartidas -entre el docente y los/las estudiantes-: el del pensamiento crítico y el del pensamiento científico, pensamientos que se le plantean a todo problema. Esta articulación didáctica permite iluminar gradualmente pequeñas ideas científicas y develar un concepto disciplinar utilizando el tiempo real a la medida de cada clase.

### **Corolario**

Las contingencias de un *contexto indeterminado* son el medio donde tiene lugar la experiencia del aprendizaje. Los efectos de esta particular práctica escolar invitan a interrogarse por sus consecuencias, dan nuevas formas, sentidos y jerarquías en la producción y circulación del saber. Generan cambios, transformaciones y alteraciones de las normas que relacionan a los agentes, y conciben, en el currículum escolar, una nueva topología relacional que da a la conducta nuevos esquemas de percepción, pensamiento y acción. El escenario educativo se caracteriza por ser dinámico y descentralizado, habilita formas de interacción e interconexión y socialización. Encuentra -en la incertidumbre- las condiciones de posibilidad para generar nuevas formas de producción y circulación de los saberes escolares, reconfigura las relaciones de poder y de subjetivación de los agentes.

Entrar en el corazón de estas ideas plantea la necesidad de explorar metodologías activas de enseñanza en contextos altamente desafiantes. Esta problemática hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las estudiantes se constituyan como un universo en sí mismo, complejo y problemático. El modelo didáctico surge como estrategia docente alternativa, para potenciar el tiempo de clase alcanzando versatilidad, creatividad y autonomía.

### **Referencias bibliográficas**

- Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.
- Garritz, A., Lorenzo, M. G. y Daza Rosales, F.S. (2014). *Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. Saarbrücken: Alemania: Editorial Académica Española.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. 1º ed. Barcelona, España: Anthropos.



Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.

## Tizas y lapiceras

*Ángela Nicole Gareca*

### **Resumen**

Quiero que se entienda lo esencial que son los buenos profesores, los buenos tratos, la consideración, las atenciones, los detalles, las bromas y exigencias. Todo esto. Todo aquello. Es todo lo que no conocía en mi otra escuela.

Antes estaba en otro mundo.

Aquí (en mi nueva escuela) me encuentro participando en proyectos de cultura, de arte, de política, de literatura, todos interesantes. Por supuesto que no todas me interesan, pero la mayoría sí. Y justamente eso es lo mejor, que tengo la opción de elegir, porque hay diversidad de actividades para la diversidad de personas.

### **Palabras clave**

Buenos profesores – Buenos tratos – Enseñanza – Diversidad de actividades – Diversidad de personas

Esperé mucho tiempo para conversar con mis antiguos profesores ¡Dios sabe lo que me han hecho pasar! Es para reírse.

Quiero que se entienda lo esencial que son los buenos profesores, los buenos tratos, la consideración, las atenciones, los detalles, las bromas y exigencias. Todo esto. Todo aquello. Es todo lo que no conocía en mi otra escuela.

Explicuemos desde un punto de vista ajeno e incomprensible –al menos para mí- cómo la enseñanza es una obligación de...: que el alumno aprenda, que viva de una forma correcta, que tenga buenas calificaciones académicamente, que sea respetoso, aplicado y responsable. Y eso, lo recuerdo claramente, fue lo que me dijo una profesora en mi antiguo colegio. Quiero agregar que era católico y testarudo.

En cambio, el diccionario define *enseñanza* de una manera muy diferente: transmisión de conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos a una persona que no los tiene. Bien lo dice ahí, “transmisión”. Pero ¿Cómo puedes transmitir conocimiento a quien no te escucha, por el simple hecho de que está rabiado de fracasar tanto?

“Esto es esto. Aquello es aquello. Tú eres así y yo soy así ¿No entendiste? Chicos, no puede ser que deba explicarlo mil veces.” Ya da miedo volver a preguntar. Por supuesto que es mejor quedarse con la duda de qué era aquello, antes que volver a sentirse humillado. Esas profesoras ¡oh! pobres sujetos que viven en la ignorancia del arte de la comunicación ¿Para qué hablar de viejos fantasmas? ¿Cómo explicar el dolor que una siente cuando sabe que la señalan con el dedo? Sí, yo no era la mejor estudiante, apenas si estaba en regular, pero creo que no supieron comunicarse conmigo, no hubo relación alguna de comprensión, fue más bien un trato de “palo y escupitajo”.

Quizá exagero en cuanto al “palo-escupitajo”, pero quería enfatizar el mal recuerdo que tengo de aquellas profesoras. Su trato conmigo era de esa forma, con el palo metafórico era hincada cada vez que rompía alguna regla –como llevar el cabello suelto, no traer la biblia en la materia de catequesis, leer otros libros en clase, etc.- y no era sencillo tener catorce años, ser nueva en el colegio, y ser llamada “problemática” “manipuladora” “posesiva” “mal ejemplo...” No entremos en detalles. Los detalles distraen. Los detalles duelen.

No era tan irresponsable o desordenada. Reprobé cuatro materias, de las cuales una sola aprobé en la instancia de diciembre. Las demás me las tuve que llevar a febrero. Ya por esos tiempos, pensaba cada vez más en dejar la escuela y entrar en alguna institución pública de bajos ingresos y nivel académico. Me convencí de que no llegaría lejos participando en esos proyectos religiosos de indiferencia social y aguantando miradas furtivas, imaginé que sería mejor dejar de luchar contra la corriente y simplemente dejarse ahogar.

Si no hubiese sido por mi madre, Dios sabe dónde estaría en este momento. Buena mujer, me cambió de colegio sin pensarlo dos veces. Recuerdo ese medio día. Ella volvió enojada del colegio “Sagrado Corazón”, diciendo que eran un manojo de imbéciles, que me veían de la peor forma, que tenía la culpa de que mi antiguo novio se hubiera querido suicidar. Y sin embargo, esas profesoras no conocían nada de la historia. Solo me veían en los recreos, veían lo cerca que me mantenía para que él no cayera en la depresión típica de un chico antisocial, y yo quería sacarlo al recreo, que comiera algo, y en esa insistencia, ellas veían “posesión” “manipulación”, solo les faltaba el “maldad pura”. Como dije, es para reírse. En fin, para que yo volviera a ser aceptada, debía de jurar cumplir con sus reglas y no sé qué más, pues había violado todo el contrato pedagógico, según ellas.

Como toda madre, tomó la mejor decisión para mí. Fui inscripta el primer día de clases al Colegio Modelo Palpalá. Quiero agregar que yo tenía vergüenza de volver, pues había realizado mi primaria allí y sabía que era económicamente desfavorable para mi mamá. Tan sólo me había ido dos años y ya volvía tan cambiada. Tan diferente. La directora no me reconoció al comienzo, luego sí. Y me abrazó. Me incomodé, pero quería llorar. Oh,

sí. Quería llorar, pues desde que tenía nueve ella era mi el “sí, señorita directora” de las mañanas. Subí temerosa las escaleras, igual que un cachorro que no conoce el lugar. Y con grata sorpresa comenzó nuevamente mi secundaria, con otras profesoras y profesores. Estaba en otro mundo.

Aquí es donde aún me encuentro, participando en proyectos de cultura, de arte, de política, de literatura, todos interesantes. Es una cantidad de actividades que pueden emocionar, aburrir o explotar a cualquiera. Por supuesto que no todas me interesan, pero la mayoría sí. Y justamente eso es lo mejor, que tengo la opción de elegir, porque hay diversidad de actividades para la diversidad de personas.

Transmitamos nuestras opiniones, conversemos con nuestros profesores, ideemos proyectos que nos hagan lo que somos: personas. Dentro del colegio somos aquellos compañeros de curso, o de equipo, o de trabajo de exposición, somos los alumnos favoritos del profesor, y nos jugamos bromas, y nos da una pista en el examen al ver que estamos con la desesperación a flote. Son amistades inusuales y especiales, guardamos buenos recuerdos, fotos de días memorables, pequeños recuerdos como un folleto o una tarjeta.

Entonces, el día de mañana, cuando vuelva a ver esa foto, folleto o recuerdito, recordaré de todo lo que participé, de todo lo que aprendí, de cómo me subían el ánimo, de cuando estaba nerviosa porque no estaba tan segura sobre mis estudios, y recordaré hasta el último detalle de esos días en que aprendí, conversé, planeé, ideé, conté y presenté muchas cosas, por decirlo en lenguaje bruto y abstracto, esas cosas me consuelan cuando veo los futuros días de la adultez. Y sé que estaré bien, que tengo una buena base en mi colegio. Base de estudio. Base de ideas. Base de sueños. Base para crear y recrear bases de todo tipo, para toda mi vida.

# Aprendiendo Matemáticas haciendo Matemáticas: Demostración y aplicación Teorema de Pitágoras

*Cristian Alejandro Vecchietti*

## **Resumen**

Este ensayo describe la experiencia obtenida al implementar una Secuencia de Investigación Matemática como estrategia didáctica teniendo en cuenta la Teoría de Situaciones Didácticas y el empleo de TIC, para la enseñanza del Teorema de Pitágoras y su demostración e implementación en temas extra matemáticos. Esta Secuencia se desarrolló con un grupo de alumnos del 3er año de la Escuela Secundaria n° 31 ubicada en Estación Yuquerí de Concordia, provincia de Entre Ríos (Bachillerato con orientación en ciencias Naturales y Arte). Luego de realizar las actividades propuestas, los alumnos desarrollaron una encuesta sobre las actividades matemáticas realizadas para obtener datos que evalúen la Secuencia en su totalidad.

Entre los resultados relevantes del desarrollo de las actividades se puede destacar el interés de los estudiantes al tratar de resolver la situación problemática planteada, puesto que toman a esta situación como propia. Se destaca la utilización de las TIC no solo como instrumento de presentación por parte del profesor sino, y más importante, como medio de producciones de conjeturas y validaciones de lo realizado como parte de la propuesta de solución a la problemática y hasta de exposición a otros alumnos. Además el trabajo grupal tuvo un desarrollo positivo, puesto en juego en la generación e intercambio de ideas matemáticas de resolución, validaciones y conjeturas que se descubrieron en el interactuar de los sujetos. La Secuencia implementada llevó a los estudiantes a un proceso de “aprender matemáticas haciendo matemáticas”.

## **Palabras Clave**

Haciendo Matemáticas-Teorema De Pitágoras – Teoría de las Situaciones Didácticas

## **Introducción**

Hace algunos años me encontré con un artículo, que para mí fue significativo en mi labor docente, el artículo se titulaba “Aprendiendo Matemática, haciendo matemática” (Flores Samaniego y otro, 2009) en él se planteaba una nueva forma de trabajo áulico para que

los alumnos no solo utilicen temas de matemáticas, ya vistos, sino que ellos sean los Investigadores de esos temas. Uno de los temas que los alumnos aprenden casi de memoria es el famoso **Teorema de Pitágoras**, en mis propias prácticas era enseñar la fórmula y luego dar problemas para la aplicación de la misma. En este entorno áulico me di cuenta de que los alumnos lo aprendían como una receta a aplicar, desvinculado totalmente de la parte de historicidad y sentido de aplicación del mismo. Consultando con otros colegas la “sensación” en los diferentes cursos fue la misma, por eso, al ver el potencial dinámico de las TIC, y en concreto, el uso del Geogebra para el estudio del comportamiento y comparación de figuras geométricas me sentí en la obligación de crear una secuencia didáctica que tuviera en cuenta la parte creativa, investigaba y argumentativa de los alumnos.

Si como docentes se preguntan: *¿Por qué a los chicos les cuesta tanto aprender matemáticas? ¿Por qué hay tantos alumnos que llevan matemática como previa? ¿Por qué, en los alumnos, se visualiza un desgano total de aprender matemática? ¿Qué puedo hacer desde mi rol docente para dar soluciones a estas preguntas?* Les comparto esta secuencia didáctica que se compone de cuatro encuentros (que se implementaron en el aula), que se concatenan para trasladar al alumno en primera instancia a una demostración del Teorema de Pitágoras y luego a su implementación en situaciones problemáticas concretas. Es una forma *diferente* de dar matemática en el aula con TIC (Geogebra, cañón proyector, blocks de notas, video interactivo, etc.) para el desarrollo de cada encuentro. Los alumnos, en la secuencia, tienen el carácter de “hacedores e investigadores” del tema a tratar, pudiendo darles un sentido propio de aprendizaje que emana desde una resolución del problema a pensar. Esta afirmación se fundamenta en la puesta en práctica de la secuencia que veremos, con evidencias concretas, en el cuerpo de este documento. Esta [Secuencia Didáctica](#) fue implementada en un curso completo, llevando a los alumnos hacia un aprendizaje de una matemática con sentido, puesto que ellos mismos se encontraron en las distintas situaciones de la secuencia planteada “haciendo matemática”.

### **“Aprendiendo Matemáticas, haciendo Matemáticas”: Demostración y aplicación Teorema de Pitágoras**

#### **Una forma diferente de enseñar y aprender Matemática**

Los alumnos que participan en esta secuencia didáctica son del 3er año División “A”, de la Escuela Secundaria N° 31 “Benito Juárez”, ellos, en cursos anteriores, no habían tenido la posibilidad de desarrollar el Teorema de Pitágoras. La institución educativa se encuentra a las afueras de la ciudad de Concordia, provincia de Entre Ríos.

En primer lugar, el propio profesor, semanas antes de implementar la [Secuencia Didáctica](#), les dictó un pequeño curso de Geogebra, teniendo en cuenta que nunca lo habían utilizado -y es más- no lo tenían instalados en sus Netbook, que les dio el programa Conectar Igualdad. Es un curso con un total de 15 alumnos, en el que no todos tienen sus computadoras funcionando. Por eso el profesor pidió, por los menos, una

computadora, a la institución, por grupo de trabajo. Tampoco el colegio cuenta con conexión a Internet para las aulas.

Las clases de matemática, a la que están acostumbrados los estudiantes, eran de carácter tradicional. Por eso que la implementación de esta secuencia didáctica fue una forma diferente de enseñar matemática por parte del profesor y una nueva forma para que los alumnos se relacionaran con el conocimiento. Cabe aclarar que la secuencia original tenía tres encuentros, pero -cuando se implementó en el aula- se tuvo que agregar un encuentro de 40 minutos por el tiempo de resolución que tuvieron los alumnos en la primera actividad planteada.

El tema a tratar fue la demostración del Teorema de Pitágoras, por lo dicho en la introducción y además, está en consonancia con los temas propuestos por los Núcleos de Aprendizajes Significativos (NAP) para el nivel seleccionado, en relación con la geometría y la medida: “Analizar las relaciones entre lados de triángulos cuyas medidas sean ternas pitagóricas e interpretar algunas demostraciones del Teorema de Pitágoras basadas en equivalencia de áreas.” (NAP, Matemática, p. 19). Las herramientas, tanto teóricas como informáticas, que aprendimos en esta especialización en Educación y TIC, nos llevaron a repensar esta secuencia didáctica.

La forma de pensar, diseñar, anticipar posibles resoluciones, conjeturar y darle una forma con sentido a la secuencia, para que los alumnos interactúen con ella de una manera creativa, se desarrolló fundamentándonos en la idea de Situación Didáctica de Brousseau, porque creemos, con él, que: “Saber matemáticas, no es solamente aprender definiciones y teoremas, para reconocer el momento de utilizarlos y aplicarlos; sabemos que hacer matemáticas implica ocuparse de problemas.” (Brousseau, 1986, p. 7). Además, el uso de las TIC en el aula genera que el alumno pueda investigar, crear, conjeturar, buscar regularidades, comparar equivalencias de áreas, todas las acciones que lleven a la solución del problema propuesto y así también como la validación y comunicación de sus conjeturas a otro grupo de alumnos, como nos recuerda Figueras, el uso de las TIC en el aula: “... Permitirán que en las clases se logre experimentar sobre búsqueda de regularidades, estructuras y patrones, y comportamientos de los objetos matemáticos, conjeturando sobre ellos e iniciándose en un camino de argumentaciones tendientes a la demostración” (Figueras, 2010; citado en Pietrovzki, 2013).

En el encuentro N° 1, de la [Secuencia Didáctica](#), se destaca una situación de acción porque los alumnos tratan de resolver el problema con los conocimientos que tienen, como lo menciona Paniza: “...el alumno debe actuar sobre un medio (material, o simbólico); la situación requiere solamente la puesta en acto de conocimientos implícitos.” (Paniza, p.10). En la primera actividad partimos con la presentación, a los alumnos, de una situación problemática ([Anexo](#): foto N°1, audio N°1) determinada de un triángulo rectángulo con medidas dadas. Esta situación adquiere sentido, en la línea de pensamiento de Saiz (2006), por parte de los alumnos cuando intentan comparar las áreas resultantes de los lados de este triángulo. De acuerdo con esto, como nos presenta Pietrovzki (2013), las herramientas que tienen las TIC para la edición de figuras geométricas son efectivas en cuanto al tratamiento de las situaciones problemáticas planteadas en la secuencia y en la búsqueda de regularidades que se pueden desprender

de esas figuras. La construcción que les llevó mayor tiempo fue el cuadrado realizado con el segmento de la hipotenusa del triángulo, resultando diferentes construcciones de distintos grupos ([Anexo](#): fotos N° 1, 2, 3, 4,5, audio N°2), en cuanto a las consignas no tuvieron dudas iniciales de que tenían que realizar ([Anexo](#): Audio y Video N°1) (consigna 1 apartados a, b, c).

En lo que se refiere a las consignas d y e, se trata de llevar a los alumnos a una situación de formulación y validación de las conjeturas realizadas. La situación de formulación y validación, en esta secuencia, se enmarca en el proceso de que un grupo pueda inicialmente proponer un respuesta al problema y luego exponer con el proyector sus conclusiones hacia los demás alumnos ([Anexo](#): Video N° 4 y N°5), puesto que formulan un mensaje fundamentado en la comparación de las áreas de la gráfica.”...un alumno (o grupo de alumnos) emisor debe formular explícitamente un mensaje destinado a otro alumno (o grupo de alumnos) receptor que debe comprender el mensaje y actuar (sobre un medio, material o simbólico) en base al conocimiento contenido en el mensaje”. (Paniza, p.10). Esta parte de la secuencia remitió a la discusión en los propios integrantes de cada grupo, se los pudo ver ([Anexo](#): Video N°1, N°2) discutiendo, proponiendo conclusiones ([Anexo](#): Audio N° 2), argumentando sobre ellas y llevando a un acuerdo grupal de lo que iban a exponer en la puesta en común ([Anexo](#): Video N°3). En este momento no hubo casi participación del profesor en el trabajo grupal.

### **Alumnos = Investigadores Matemáticos**

En la implementación de esta [Secuencia Didáctica](#), con intervención mínima o *no intervención* del docente en los grupos (Paniza, p.8) pudimos rescatar la motivación de los propios alumnos en lograr alguna posible solución al problema planteado, el trabajo en equipo y el uso del Geogebra fue fundamental a la hora de debatir y fundamentar lo conjeturado, logrando concepciones de las diferentes ideas propuestas ([Anexo](#): Foto N° 5, 6, 7, 8, 9) y ([Anexo](#): Video N° 1, 2,3). Los estudiantes, a través del Geogebra, proponían soluciones, analizaban variaciones en las gráficas (ítem a y e), estudiaban las equivalencias de áreas (ítem c), en algunos casos desplegaban una retroacción de sus propias posibles resoluciones (ítems c y d), trataban de validar de acuerdo a lo que ellos consideraban correcto, fundamentando su propuesta de solución hacia otros grupos (puesta en común, [Anexo](#): Video N° 4, 5). En definitiva, eran “pequeños” matemáticos haciendo matemáticas y gustando de esa acción. La puesta en común permitió la apreciación del trabajo colaborativo y la llegada a una sola conclusión a partir de los diferentes pensamientos, opiniones y validación de las conjeturas propuestas. Los alumnos se daban cuenta de que las respuestas planteadas por los grupos, aunque se rubricaba con diferentes oraciones, llegaban a la misma conclusión, el cual era: “la suma de áreas de los catetos era igual al área del cuadrado de la hipotenusa”. ([Anexo](#): Video N° 4; 5).

En el encuentro N° 2, teniendo en cuenta la conclusión a la cual arribaron los alumnos, se dio inicio con la actividad 1. Al comienzo de la actividad, y en relación con la pregunta de algunos alumnos, el profesor tuvo que dar la fórmula del cálculo de área de un cuadrado ( $A = L^2$ ) ([Anexo](#): Foto N° 13) a partir de ahí ya no se registró actividad del docente en la resolución propiamente dicha, puesto que los propios grupos fueron

armando las relaciones pedidas ( $H^2 = A^2 + B^2$ , siendo A y B los catetos del triángulo) ([Anexo](#): fotos N° 16, 17, 18, 19, 20), algunos utilizando la nomenclatura algebraica ([Anexo](#): fotos N° 16, 17, 18) y otros de manera coloquial ([Anexo](#): foto N° 19), en este momento se registró una intensa actividad, por parte de los alumnos, en llevar las palabras escritas a un lenguaje algebraico. Aun sin darse cuenta, los alumnos recapacitaban las ideas que tenían y las reformulaban dándole un sentido a lo que estaba tratando de hacer ([Anexo](#): Video N°6, fotos N° 14-16), estas acciones están en la línea de pensamiento que describe Sainz, cuando dice: "...una matemática en la que los conocimientos aparezcan como recursos para resolver problemas antes de ser estudiados por sí mismos; que se constituya en un desafío para los alumnos..." (Irma Sainz, 2007).

En la realización de estas actividades, de los encuentros N° 2 y N° 3, se puede afirmar que no solo la motivación, por parte de los alumnos, de resolver el problema fue de un porcentaje superior a las clases clásicas sino que el logro del descubrimiento de la comparación de áreas de los rectángulos, y luego, el hecho, que lo argumentado por ellos mismos ya lo había propuesto un investigador matemático (Pitágoras de Samos), los llevó a verse como *investigadores*. Porque primero podían entender el problema ([Anexo](#): Fotos N° 18-20); segundo, tenían herramientas matemáticas para resolverlo ([Anexo](#): Fotos N° 23-24) y por último constaban con una interacción con los elementos matemáticos que le brindaba el Geogebra para fundamentar sus conjeturas ([Anexo](#): fotos N° 14, 15, 31-38). La visualización del Video ([Anexo](#): fotos N° 27, 28, 29, 30), en esta etapa de la secuencia, pudo presentar a los alumnos que el Teorema tenía un "plus" de conocimiento, puesto que podían utilizarlos en problemas extra matemáticos los que ellos denominan "problemas de la realidad", dándole un valor agregado para ellos en el uso y utilidad del mismo ([Anexo](#): Audio N°3, Video N°7 y 8).

De la puesta en prueba del Encuentro N° 4, se ve la apropiación del Teorema de Pitágoras en las condiciones de producir una situación problemática que los lleve a aplicar este Teorema. En el debate que se plantea a nivel intra grupo ([Anexo](#): Video N° 9 y 10) se pudo percatar las condiciones que tendría que tener el enunciado del problema para poder resolverlo con "Pitágoras". Entre las situaciones plantadas, los grupos de alumnos realizaron una doble tarea de pensar el problema y además, validarlo con su solución. ([Anexo](#): Fotos N° 41-45, Videos N° 10, 11). Se destaca que al proponer el docente el debate de las diferentes resoluciones de los alumnos en el pizarrón, para llegar a una respuesta fundamentada por los alumnos fue de una gran importancia para ellos. Como lo propone Pietrovski: "... los alumnos hacen comparaciones de conceptos, testean soluciones o conjeturas..." (Pietrovski, 2013), esto lleva a los estudiantes a reafirmar o refutar sus propias resoluciones, dándose cuenta, ellos mismos, de las afirmaciones "por mejorar" que tenían ([Anexo](#): Fotos 46-55, Video N° 12). Y además, esta forma de validar, a nivel grupal, las actividades resueltas están en íntima relación con el propósito que proponen los Núcleos de Aprendizajes cuando reflexionan que: "La disposición para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones, aceptando que los errores son propios de todo proceso de aprendizaje." NAP



## Conclusión

En conclusión pensamos que la [Secuencia Didáctica](#) analizada describe un proceso de intencionalidad de producción de conocimientos matemáticos, de acuerdo con lo expuesto por Sadovsky, porque constatamos evidencias en las intervenciones del profesor como de los alumnos, de dos tipos de interacciones básicas: “a) la interacción del alumno con una problemática que ofrece resistencia y retroacciones ..., b) la interacción del docente con el alumno a propósito de la interacción del alumno con la problemática matemática.” (Sadovsky, 2005, p. 3).

La secuencia se piensa en un “todo” que se va desarrollando de forma gradual, basados en situaciones problemáticas que los grupos de alumnos deben ir resolviendo, validando y compartiendo cada aseveración lograda. El uso de las TIC en esta secuencia es prioritario no solo para el profesor como medio de enseñanza, sino también para los alumnos en la búsqueda de “...regularidades, estructuras y patrones...” y así también como el “...comportamiento de objetos matemáticos y conjeturar sobre ellos” (Figueras, 2010; citado en Pietrovzki, 2013).

Destacamos que los alumnos, al realizar la comparación de áreas del triángulo rectángulo, y describir esta relación hacia una fórmula que la valide, supieron identificarse como investigadores del objeto matemático (Teorema de Pitágoras) estudiado. En la implementación de la secuencia, según nuestra interpretación, se lograron clases interactivas no solo por el uso de las TIC, sino también por el trabajo grupal y los tiempos de puesta en común que se describieron con anterioridad. Podemos afirmar, desde las voces de los alumnos ([Anexo: Encuesta](#)), y según nuestro parecer, que las clases se vuelven más entretenidas e inclusive divertidas, subrayan el uso de la computadora así como también el programa Geogebra y el trabajo grupal. También que los alumnos, después de realizar la Secuencia Didáctica, tienen un interés especial, por diferentes motivaciones, de seguir este estilo de clases a futuro. En cuanto a las TIC, el Geogebra ayudó a la resolución de los distintos problemas pues su uso implica una economía en el tiempo y sus herramientas dan a los estudiantes una confianza en el planteo de soluciones y de la posibilidad de razonar diferentes procedimientos ([Anexo: Encuesta](#)). Por último, se destaca la potencialidad positiva del trabajo grupal, en palabras de un alumno: “...porque con el grupo compartimos las ideas y debatimos cual era la correcta o más acertada y, al final, nos poníamos de acuerdo con el momento de resolver el problema a realizar”. Destacamos la última respuesta del alumno, porque creemos que resume las otras respuestas, y le da, al grupo, la importancia que tiene, primordial a la hora de resolver las diferentes actividades. ([Anexo: Encuesta](#)).

## Bibliografía de referencia

Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática*. Publicado con el título: Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques en la revista, Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 7, n. 2, pp. 33- 115, 1986. Traducido por: Perez, J. Pardo, B. Murillo, M. Consultado el 24 de junio de 2016, en [http://servidor-opus.tach.ula.ve/profeso/sanc\\_m/Didactica/Unidad%20I/brousouii.pdf](http://servidor-opus.tach.ula.ve/profeso/sanc_m/Didactica/Unidad%20I/brousouii.pdf)

Flores Samaniego, A. H. y Gómez Reyes, A. (2009). *Aprender Matemática, Haciendo Matemática: la evaluación en el aula*. En *Educación Matemática*, vol. 21, núm. 2, 117-142. Consultado el 12 de marzo de 2017, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a5.pdf>

Panizza, M. *Conceptos Básicos de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Consultado el 21 de mayo de 2016, en <http://uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20de%20situaciones-%20x%20Mabel%20Panizza.pdf>

Petrovzki, P. (2013). *Matemática y TIC 2. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Clase 4: Ideas en acción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sadovsky, P. (2015). *La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática* (pp.1-25). Consultado el 22 de mayo de 2016 en: [https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria\\_situaciones.pdf](https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf)

Saiz, I. (2006). *Una matemática con sentido* (entrevista). Consultada por última vez el 12 de enero de 2014, en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/irma-elena-saiz-una-matematica.php>.

# La enseñanza del inglés y del inglés técnico en la escuela secundaria técnica: desafíos y posibilidades

*Lucas Nahuel Ambrosio*

## **Resumen**

El presente ensayo se vincula con la enseñanza de la lengua extranjera inglés en el IPEA N° 241 Federico Campodónico: una Escuela Técnica de la localidad de Los Zorros, provincia de Córdoba. Plantea algunos interrogantes que giran en torno a los desafíos que supone la enseñanza del inglés y del inglés técnico, como por ejemplo, el tiempo que la Escuela Secundaria le destina a la enseñanza del inglés, sobre la base de lo establecido en la Propuesta Curricular, y su influencia en el dominio que los estudiantes logran de este idioma. También se explicita la concepción que tienen los estudiantes con respecto a lo que implica aprender una lengua extranjera. Por otra parte, se destacan las posibilidades que ofrecen las TIC y las herramientas como la Comprensión lectora, principalmente en la enseñanza del inglés técnico en el séptimo año de esta escuela con Modalidad Técnico Profesional.

## **Palabras clave**

Nivel Medio-Inglés Técnico -Séptimo Año- Comprensión Lectora

En la actualidad, el idioma inglés se considera la “lingua franca” a nivel mundial. Es decir, es el idioma que las naciones del mundo eligen a la hora de establecer relaciones de índole cultural, política, económica y social. El dominio de esta lengua ha permitido a los diversos países y a sus habitantes acceder y participar activamente de diferentes intercambios, propiciando la conformación de una gran aldea global en la cual estamos inmersos.

Aprender un segundo idioma no es tarea sencilla. Consiste en un proceso complejo que implica el desarrollo gradual de distintas habilidades cognitivas que permiten establecer intercambios de información, tanto oral como escrita, en distintos contextos comunicativos de manera eficiente. Por este motivo, en la Provincia de Córdoba se establece la enseñanza de la lengua extranjera inglés de primero a sexto año en Escuelas de Nivel Medio Orientadas, y de primero a séptimo año en las Escuelas de Nivel Medio con Modalidad Técnico Profesional. Resulta pertinente destacar que, como asignatura, la enseñanza del idioma inglés recibe el nombre de “Lengua extranjera: inglés”, o simplemente “inglés”. Mientras que en aquellas escuelas con Modalidad Técnico Profesional, la asignatura que se imparte en séptimo año recibe el nombre de Inglés Técnico. Ahora bien, si afirmamos que el aprendizaje de un idioma consiste en un proceso complejo y gradual, *¿Sería posible afirmar que impartir esta asignatura en todos los*

años de la educación secundaria obligatoria garantiza que este proceso se lleve a cabo de manera exitosa? ¿Son nuestros alumnos conscientes de lo que implica el aprendizaje de una lengua extranjera? Y por último, pero no menos relevante, ¿Existe alguna diferencia entre la manera en que se trabajan los contenidos en Lengua extranjera: inglés de primero a sexto año y en inglés técnico en el séptimo año de la Modalidad Técnico Profesional? Teniendo en cuenta estos interrogantes, el presente ensayo intentará abordar los desafíos y posibilidades que presenta la enseñanza del inglés y el inglés técnico como lengua extranjera, analizando particularmente el caso de los alumnos de séptimo año, quienes cursan la asignatura: Inglés Técnico, en su último año de la Modalidad Técnicos en Producción Agropecuaria en el IPEA N° 241 Federico Campodónico, de la localidad de Los Zorros.

La Propuesta Curricular para el Séptimo año de las Escuelas Secundarias que forman Técnicos en Producción Agropecuaria, afirma: *“En este espacio curricular el estudiante desarrolla las capacidades para desenvolverse (hablando, leyendo o produciendo) en cualquier situación concreta que se le presente.”* (P. Curricular, Modalidad Técnico Profesional, 2011, p. 126). El desarrollo del habla, la lectura y la producción en una lengua extranjera, comienza a llevarse a cabo desde el primer año de la Educación Secundaria, e incluso durante los años previos en la Jornada Extendida del Nivel Primario. Los docentes de inglés, sobre la base de lo que establece la Propuesta Curricular, comenzamos con el desarrollo progresivo de las cuatro macro habilidades necesarias para comprender un idioma: la escritura (Writing), el habla (Speaking), la escucha (Listening) y la lectura (Reading). Durante seis años intentamos fomentar el desarrollo de estas habilidades de diversas maneras. Enseñamos tiempos verbales para que los alumnos redacten oraciones teniendo en cuenta su vida cotidiana y la del mundo que los rodea; proponemos la elaboración de diálogos en inglés para que los estudiantes interactúen con sus pares y con los propios docentes; apelamos a la lectura en voz alta de textos sencillos de interés general en inglés, como así también de textos más complejos; y exponemos a los educandos a audios y videos (canciones, diálogos, segmentos de películas) en inglés, con el fin de que puedan escuchar y comprender el idioma de la mano de los propios nativos. No obstante, al ingresar en séptimo año -al comenzar el ciclo lectivo- muchas veces nos encontramos con estudiantes que expresan “no saber nada de inglés”, no recordar estructuras gramaticales básicas desarrolladas en más de una ocasión a lo largo de los distintos años de educación secundaria, y que les resulta muy difícil expresarse oralmente en inglés para intercambiar información básica. Como se afirmó anteriormente, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo y las tres horas cátedras semanales que se asigna en el Nivel Medio durante seis o siete años, no son suficientes. Además, una cuestión esencial en el aprendizaje de una segunda lengua es la exposición a un contexto real y concreto, para fomentar así la apropiación de esta segunda lengua. En la Provincia de Córdoba, y en una localidad muy pequeña como Los Zorros en particular, no se cuenta con comunidades que hablen el inglés como lengua materna. De esta manera, los estudiantes no tienen la posibilidad de poner en práctica fuera del ámbito escolar aquello que han aprendido. Sólo pueden hacer uso de la lengua extranjera en un contexto “artificial” que se crea en la clase, una o dos veces a la semana, durante periodos de tiempo muy reducidos. En breve, la práctica del idioma durante escasos noventa minutos semanales, sumado a la falta de contextos reales en donde los

estudiantes puedan poner en práctica las diferentes habilidades lingüísticas que van adquiriendo en torno al inglés, se convierten en obstáculos importantes en el proceso de adquisición de esta lengua extranjera.

Por otra parte, con respecto a las concepciones que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, una de las explicaciones que suelen dar -relacionada a la falta de interés por aprender un idioma nuevo- está estrechamente vinculada con lo planteado anteriormente. Opinan que no necesitan hablar inglés porque no lo aplican en su vida cotidiana y porque no tienen pensado viajar o irse a vivir a Los Estados Unidos o Inglaterra. Aquí es donde debemos tomar un rol activo como educadores. Es importante que les hagamos comprender que no los estamos formando con el fin de que viajen o echen raíces en un país de habla inglesa. La enseñanza del inglés en la escuela *“promueve una actitud ética fundamental: la toma de conciencia acerca de la existencia del otro, el respeto por la igualdad de derechos (...)”* (P. Curricular, Modalidad Técnico Profesional, 2011, p. 38). En otras palabras, la enseñanza de una lengua extranjera no solo implica estructuras gramaticales, tiempos verbales y vocabulario específico; implica también dar a conocer otras culturas, cuya forma de hablar, pensar y actuar difieren de las nuestras y aun así, debemos valorar y respetar, sin caer en la aculturación.

No obstante, pese a los desafíos mencionados anteriormente, en la actualidad no necesitamos viajar para contactarnos con personas y poner en práctica la lengua extranjera que estamos enseñando (en el caso de los docentes) o que están aprendiendo (nuestros alumnos). Los grandes avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hacen posible que podamos recurrir al *“aprendizaje ubicuo”: la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento* (Burbules, 2012, p. 2). Esto amplía los horizontes de la enseñanza permitiéndonos, por ejemplo, acceder a material publicado en inglés por diversas universidades de todo el mundo, sin la necesidad de desplazarnos físicamente. En pocas palabras, las TIC se convierten en grandes aliadas para los docentes de inglés, ya que nos permiten llevar todo ese *“mundo internacional”* a las cuatro paredes del aula para que junto con nuestros estudiantes podamos decodificarlo, recrearlo y ponerlo en práctica.

Finalmente, si nos adentramos más específicamente en la enseñanza del Inglés Técnico en el séptimo año de las escuelas con Modalidad Técnico Profesional, podemos observar que la Propuesta Curricular para dicha asignatura plantea: *“Las habilidades y estrategias para comprender textos académicos escritos en inglés son fundamentales para un desempeño eficaz en los estudios superiores, el desempeño laboral y la investigación del técnico en Producción Agropecuaria. El inglés es el idioma más comúnmente empleado en la publicación de trabajos y en congresos y seminarios internacionales”*. (P. Curricular, Modalidad Técnico Profesional, 2011, p. 126). Es este enunciado el que nos abre camino para incursionar en un aspecto esencial de la enseñanza de un idioma, y que no se trabaja en gran medida durante los primeros años de la Educación Secundaria: la *comprensión lectora o lectocomprensión*.

Teniendo en cuenta la Propuesta Curricular, es importante que podamos recurrir a estrategias de comprensión lectora, las cuales nos permiten trabajar textos de manera integrada, como un *“todo”*, y no como oraciones individuales separadas de un contexto.

Resulta pertinente destacar una vez más que, cuando hablamos del aprendizaje de un idioma, estamos hablando de un proceso complejo y gradual. Como docente observo que, en primera instancia, a los estudiantes les resulta muy desafiante enfrentarse a un texto en inglés, especialmente a un texto técnico relacionado con su especialidad. Es así como emprenden la frustrante tarea de recurrir a la traducción palabra por palabra con diccionario bilingüe en mano, embarcándose en una tarea tediosa, que parece casi interminable. En este punto es importante poder intervenir como educadores para asistir a los estudiantes y guiarlos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Por este motivo, en el Séptimo año del IPEA N° 241, se decide trabajar con la comprensión lectora y esto se realiza en dos instancias o momentos. En primera instancia, comenzamos prestando atención al paratexto: imágenes, epígrafes, títulos y subtítulos que permiten anticipar la lectura, es decir, establecer una hipótesis sobre el posible tema del texto que van a leer, a fines de recordar vocabulario específico pertinente. Luego, en una segunda instancia, se responden preguntas en español sobre el texto recurriendo a técnicas de lectura como el Skimming, cuando el objetivo consiste en extraer ideas principales de un texto, y el Scanning, cuando lo que se busca es un dato específico como una fecha o un lugar.

Una de las grandes ventajas que se obtiene al trabajar la comprensión lectora consiste en que no solo se trabajan aspectos inherentes a la gramática de la lengua inglesa, sino que también se pueden trabajar conceptos como “ideas principales y secundarias”. Sumando a esto, hacer uso de comprensión lectora para analizar textos publicados en inglés nos brinda estrategias que pueden utilizarse para mejorar la comprensión de textos en nuestra lengua materna, una de las prioridades pedagógicas que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba plantea para el periodo 2016-2019.

En esta instancia se puede observar cómo aquella tarea casi utópica de comprender un texto en inglés, se transforma en un perfeccionamiento gradual de habilidades que todos nuestros estudiantes poseen y son capaces de desarrollar. Quizás este proceso sea más rápido y sencillo para algunos; y tal vez sea más lento y complejo para otros; lo importante es que comprendamos, tomando los conceptos de Flavia Terigi, que no todos los alumnos aprenden lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Debemos comenzar a desistir de esta concepción del aprendizaje como algo “*monocrónico*” (Terigi, 2012).

A modo de conclusión, se pueden destacar los siguientes conceptos relacionados con los tres interrogantes que se plantearon al comienzo de este ensayo. En la actualidad, considero que la enseñanza obligatoria del inglés durante los seis o siete años de Educación Secundaria obligatoria, no garantiza que nuestros estudiantes salgan preparados para desenvolverse efectivamente como hablantes de una segunda lengua en el mundo que los rodea. Los factores que contribuyen a esto son diversos: la escasa carga horaria destinada por la Escuela a la enseñanza de esta lengua extranjera y la falta de contextos reales en los cuales los estudiantes puedan aplicar los conocimientos aprendidos, entre otros. Sin embargo, contamos con diversas herramientas como las TIC y las técnicas de comprensión lectora, que nos posibilitan transformar los desafíos que se nos presentan en posibilidades; permitiéndoles a los estudiantes de séptimo año del

IPEA N° 241 acceder a bibliografía relacionada con la agronomía, publicada en lengua inglesa desde la fuente original en donde se produce el conocimiento, para poder analizarla, decodificarla y transformarla en material de estudio en nuestro propio idioma.

Como docente de inglés, considero que tenemos el deber de generar en los estudiantes el interés por adquirir una lengua extranjera y de brindarles las herramientas para que puedan continuar aprendiéndola a lo largo de sus vidas, de manera autónoma. También pienso que debemos ser conscientes de que no solo estamos enseñando un idioma; estamos transmitiendo otra cultura, otra forma diferente de ver y comprender el mundo, y tal cual lo planteó el Psicolingüista Frank Smith: “*Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas a lo largo del recorrido.*”

### Referencias bibliográficas

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (2011 a). *Propuestas Curriculares; Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional – Educación Secundaria – DGET y FP.* Córdoba, Argentina: Autor. Disponible en: <http://www.etpcba.com.ar/propcurriculares.html> [Fecha de consulta: 06/10/2016].

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional - Equipo Técnico Pedagógico – (2011 b). *Propuesta Curricular Segundo Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional Educación Secundaria - Producción Agropecuaria: Técnico en Producción Agropecuaria.* Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de: <http://www.etpcba.com.ar/Documentos/2016/Propuesta%20Curricular/AGRO.pdf>

Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. En *Revista Encuentros*, Vol. 13. Universidad de Illinois, Urbana-Campaign, Estados Unidos. Recuperado de: <http://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/viewFile/4472/4498>

Terigi, F. (2010). *Cronologías de Aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares.* Jornadas de Apertura, Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa de La Pampa, Argentina. Recuperado de: [http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)

# Alumnos y NTIC necesitan Docentes

*Cecilia Noemí Bentroni*

## **Resumen**

Ser profesor de Tecnología hoy, es enfrentarse a un gran desafío; conocer a los nuevos alumnos que habitan las aulas, los adolescentes de hoy. Se debe comprender que ellos tienen nuevas características, únicas de esta generación.

Ser adolescente conlleva momentos de cambios físicos y psicológicos que son puestos en tensión cada día de sus vidas. La escuela es parte de la vida adolescente y es el lugar donde transcurren gran parte de sus horas. Conocerlos y poder ser para ellos un referente tecnológico es realmente el nuevo reto docente.

Como inmigrantes digitales los docentes del área de Tecnología han incorporado conocimientos y habilidades informáticas mediante el aprendizaje guiado, asistido o autónomo; pero todos han debido adquirirlos para lograr las nuevas competencias tecnológicas.

Los adolescentes actuales tienen aptitudes tecnológicas que aprenden en sus primeros años de vida. Quién no ha visto un niño con un celular en la mano mirando un video, entusiasmado por las imágenes y sonidos. Cómo afrontar esta situación y poder continuar con la idea de ser referentes tecnológicos, adultos responsables y preocupados por el uso correcto y criterioso de las nuevas tecnologías. Aquí comienza el camino de lograr el objetivo.

## **Palabras clave**

Estrategias docentes-nuevas tecnologías-adolescentes-recursos tecnológicos-herramientas áulicas-proceso tecno-educativo.

## **Presentación**

Las Nuevas Tecnologías de la información y la conectividad, en adelante las NTIC, son tecnologías que han cambiado la forma de vida de la sociedad actual. Es por ello la denominación de “nuevas”, ya que sus avances han generado grandes modificaciones en las costumbres y hábitos de la población mundial.

Según el Diseño Curricular de cuarto año del nivel secundario, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad representan para el nivel uno de los elementos más significativos de la nueva configuración tecnológica que potencia los aprendizajes y, al mismo tiempo presenta la existencia de herramientas que permiten el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades para los estudiantes, que se convertirán en ciudadanos digitales activos. (DGCyE, 2010).



Realmente son elementos significativos que cambian la forma de adquirir conocimientos, modifican el proceso de enseñanza aprendizaje y logran generar nuevos vínculos entre docentes y alumnos. Hoy es posible sacar una foto a una actividad y enviarla en segundos a kilómetros de distancia, o capturar un momento memorable y compartirlo con otras instituciones. Todo eso es posible ya que las NTIC están presentes en las aulas y llegaron para quedarse.

Los alumnos con los que un docente de NTIC comparte sus clases poseen atributos muy particulares que los hacen especiales y únicos; son adolescentes, tecnológicos y nativos digitales. Por este motivo son especiales y cambian la realidad áulica, predisponiendo a los docentes a cambiar estrategias, actualizar recursos y reconocer nuevos paradigmas educativos. Ellos son los primeros en preguntar y responder cuando de tecnología se trata, siendo innata la cualidad de solucionar sus problemas con el uso de algún dispositivo. La experiencia áulica y el convivir con ellos diariamente generan momentos de diálogo e intercambio de opiniones, y es realmente en esos momentos que como docente se reconoce que si bien son dependientes de las NTIC, necesitan de los adultos para guiarlos en su vida escolar.

Este tema es centro de discusión en reuniones de docentes y de padres, donde todos creen que los adolescentes no necesitan de ellos. Sin embargo lo vivido en las aulas y en los pasillos de las escuelas demuestra lo contrario, reconociendo que los alumnos siguen demandando adultos responsables, que con o sin conocimientos de tecnología acompañen y andamien a sus alumnos.

Cuando ellos saben usar el celular, el docente lo orienta en el para qué usarlo; cuando ellos quieren sacar fotos todo el tiempo, el docente explica el momento adecuado y con quién compartirlas; cuando ellos quieren buscar todo en internet, el docente enseña a no confiar en cualquier fuente de información. El rol docente se amplió, se complementó con funciones que antes no tenía, las que hay que aprender y adquirir como nuevas competencias.

### **Exposición**

El rol docente es fundamental en el momento de decidir el uso de las NTIC, si bien es arriesgado y osado comenzar a incorporar estas herramientas en la vida áulica, darán frutos y muy buenos. Para comenzar el acercamiento, los docentes deben dejarse invadir por las NTIC, aun sin tener conocimientos ni experiencia previa. Su avance produce en el aula un cambio profundo, donde los alumnos tienen un rol fundamental.

La nueva resolución 778/16 autoriza el uso de los celulares en el aula con fines pedagógicos didácticos, abriendo puertas antes cerradas con varios candados. Metafóricamente, el docente tiene la llave para abrir esa puerta, y decidir si lo desea hacer o no. Hasta el momento la puerta estaba cerrada; ahora existe la posibilidad de dejar entrar a las NTIC o no, dando al docente el poder de decidir. Cuando se abre la puerta todo lo imaginado puede hacerse realidad, solo es necesario poseer imaginación.

Considerando que los docentes son profesionales en su área y poseen las competencias didácticas pedagógicas necesarias, las NTIC serán su mejor aliado dentro y fuera del aula.

Cuando el docente comprende el valor de utilizar las NTIC, sus estrategias cambian y los alumnos son los primeros en descubrirlo. Será el profesor quien enseñe cuándo y dónde usar los dispositivos, en qué momentos se debe prescindir de ellos y cuándo se deben utilizar como fuente de conocimiento. Su rol como orientador en la elección de fuentes es fundamental para generar pensamiento crítico sobre lo leído e interpretado y es quien enseña a comparar y obtener diferentes líneas de pensamiento.

**El primer paso es pensar en las NTIC como herramientas de trabajo docente.** Luego se irá cambiando paulatinamente su mirada como tal. Si se consideran herramientas sencillas se puede reemplazar la lectura de una consigna en fotocopias, por un proyector y una pared blanca. Allí será donde todos los alumnos y el docente visualicen la consigna en un tamaño de fuente mucho más grande y la tengan siempre a la vista. De esta forma se elimina el uso de papel innecesario, fotocopias de consignas y pérdida de dinero; ya que se sabe que luego de finalizado el año todas las fotocopias son desechadas. Al preguntarse qué registra el alumno, aquí se enseña responsabilidad y el poder de decidir cómo guardar esa consigna; si tomar nota o guardar un archivo en su netbook o celular. Esto se debe enseñar, no solo es decir “decidan”. Ellos deben saber las ventajas y desventajas de guardar un archivo o de escribir en un papel. Al finalizar la tarea todos llegarán a los resultados, en los medios que deseen, y por diferentes caminos.

Otro ejemplo de esta nueva habilidad que se enseña a los alumnos es brindar fuentes bibliográficas en diferentes soportes. Ofrecer leer de un libro en soporte papel, de un archivo, de una proyección o imprimirlo en su casa si desea hacerlo. Con esta libertad se enseña responsabilidad y se da el poder de decisión a los alumnos, siendo ellos quienes verán los resultados.

**El segundo paso es comenzar a planificar de la mano de las NTIC.** Aquí el docente ya ha incursionado en el mundo virtual y se anima a este desafío. Las NTIC ya no son una herramienta, son el medio para poder enseñar mediante una estrategia digital.

Este paso es el más desafiante, ya que los docentes en su mayoría necesitarán ayuda de colegas que ya han pasado por esta experiencia o por idóneos en el área de las NTIC. Una pequeña ayuda da grandes resultados e incentiva la imaginación cada día un poco más.

Un ejemplo de este avance es utilizar alguna aplicación como el CMAP Tools® para armar cuadros, árboles, mapas conceptuales y lo que se pueda imaginar. Si bien el docente puede prepararlo para sus alumnos, también la estrategia puede ser que ellos mismos diseñen sus mapas conceptuales con consignas claras.

Comenzar con el uso de tablas para organizar sus actividades, cuadros armados en un procesador de textos o una planilla de cálculos, generan orden, mejor visualización y la posibilidad de compartirlos por medios virtuales como el mail o el envío por celular. Ver qué hacen otros, enseña sobre cooperación, ayudarse mutuamente para un fin común, corregirse unos a otros, enseña el respeto y la tolerancia por el esfuerzo de los demás. Se

acortan las distancias entre alumnos ausentes y presentes, pudiendo intercambiar tareas, opiniones y trabajos en caso de no poder asistir a la escuela.

Trabajar un texto desde un procesador permite insertar comentarios, remarcar en color, agregar imágenes, destacar palabras y realizar muchas acciones que generaran un beneficio en el proceso enseñanza aprendizaje. Compartir producciones o trabajos, colaborar en el armado de resúmenes o cuadros, no son más que sencillas estrategias que aportan valores infaltables entre los alumnos; la socialización, la integración y el compartir.

**El tercer y último paso de este proceso “tecnoeducativo” es incorporar las NTIC y dejarse invadir por ellas.** Se entiende que este paso se dará cuando el docente haya adquirido las nuevas competencias mencionadas anteriormente. Solo se logra con el continuo trabajo y uso de las NTIC.

El profesor no solo enseña matemática sino Matemática en un mundo tecnológico, usando aplicaciones que generan simulaciones maravillosas, imposibles de realizar en un papel. El profesor de Geografía no solo enseña a ubicar lugares en un mapa, sino que muestra videos de esos lugares, los posiciona según el GPS con coordenadas exactas, y les permite a los alumnos realizar viajes virtuales por las calles de las ciudades y los paisajes de este mundo. Así mismo el profesor de Artística no solo habla sobre como ver pinturas famosas sino que lleva a sus alumnos a los museos más famosos del mundo, enseña a realizar críticas a los cuadros más destacados, y les permite trabajar con ellos como si los tuvieran en el aula.

Cuando estas cosas sucedan podremos decir que el docente se dejó invadir por las NTIC, se valió de ellas y enseñó a sus alumnos como trabajar desde y con ellas.

Solo cuando el docente vea que sus alumnos adquirieron estas habilidades puede soltarles la mano y dejarlos solos en la gran telaraña, para navegar, investigar, elegir y desarrollar su juicio crítico.

Aquí también el docente descubrirá esta nueva competencia que adquirió; reconocer cuando sus alumnos han logrado la habilidad de utilizar las NTIC para su beneficio educativo, para descubrir y para crecer; no solamente para jugar y comunicarse con otros.

Es un gran trabajo y un desafío lograr este proceso, pero sus frutos son muchos y para siempre. Lo que enseña no es solo el uso de una computadora, es mucho más. Se enseña a razonar, a decidir, a elegir correcta o incorrectamente, a discernir entre falacias y verdades.

Si cada docente logra sus metas y utiliza las NTIC para llegar a ellas, podemos afirmar que las NTIC son el camino en la nueva forma de enseñar y aprender.

Camino hay muchos, este camino es uno de ellos. Es el camino que recorrí y utilicé para lograr las metas en este proceso tan complejo de enseñar a los adolescentes de hoy en un mundo tecnológico donde los profesores somos los inmigrantes y los alumnos son los nativos. Nada fácil, pero emocionante, lo más emocionante que hice en mi vida. Formar

adolescentes y darles las herramientas para crecer y convertirse en adultos criteriosos, que se valen por sí mismos y pueden elegir.

### **Bibliografía**

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año*. La Plata, Argentina: Subsecretaría de Educación.

Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK. Distribuidora SEK, S.A.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2016). *Resolución 778*. La Plata, Argentina: Subsecretaría de Educación.

### **Recurso**

Página oficial de CMAP Tools. <http://cmap.ihmc.us>, fecha 1/11/16.

# Entre Tubos, Fusiones y Emociones

*Nélida del Valle, Fonseca Acosta*

*María Cristina Ferrandiz*

Con la colaboración de *María Belén Baronetto*

## **Resumen**

El proyecto de pasantías consiste en acercarnos al *conocimiento científico* a partir de prácticas que generan una revalorización de los aprendizajes y convierten a los *estudiantes en auténticos protagonistas*, descubriendo sus potencialidades y posibilidades. Desde la cátedra de Ciencias Naturales se decidió aprovechar el *laboratorio*.

Para la realización de este proyecto fue indispensable la presencia de quienes tuvieran cierta destreza, curiosidad, aspiraciones, inquietudes e imaginación. Fue imprescindible la observación y la experimentación. Ninguno de estos “requisitos” son excluyentes de la experiencia, pero si es necesario contar con la predisposición para poder alcanzar los objetivos propuestos.

Apostamos a que esta intención de acercarlos a un mundo científico contaba con un potencial que estaba presente en nuestros alumnos y que, muchas veces por los tiempos del sistema educativo, se ven comprometidos para abarcar desde diferentes prácticas los mismos objetivos.

Este proyecto nace para acercarnos a los conocimientos que consideran los estudiantes como falencias para ingresar a estudios superiores y, al mismo tiempo, propiciar un espacio diferente, donde el conocimiento está en el estudiante y lo construye él mismo fortaleciendo la *autoestima* y el *trabajo en equipo*.

Los objetivos que perseguimos son: Establecer un sentido de compromiso y constancia, desarrollar un pensamiento crítico, intercambiar respetando la opinión de los demás, manejar vocabulario técnico, adquirir seguridad y confianza y desarrollar la solidaridad en la transmisión de los conocimientos adquiridos a sus compañeros de cursos inferiores.

## **Palabras clave**

Laboratorio – Trasmisión – Ciencia - Solidaridad - Autoestima

El proyecto “ENTRE TUBOS FUSIONES Y EMOCIONES” parte de la premisa de que el conocimiento se produce a partir del interés del estudiante, y éste se ve muchas veces desvalorizado por las diferentes situaciones de la cotidianeidad. Dicho proyecto comenzó a gestarse hace varios años, pero desde el año 2014 se puso en práctica a través de lo observado y diagnosticado desde la cátedra de Ciencias Naturales y en coincidencia con lo expuesto por docentes de otras áreas.

En lo práctico, el proyecto comenzó con un relevamiento sobre cuáles eran las falencias que los estudiantes, que cursaban el sexto año, consideraban que tenía la escuela. Muchas de estas repuestas hacían referencia a que -en realidad- más que falencias se producía un auto-boicot, se auto truncaban sus propios proyecto de vida. De estas consideraciones surge la necesidad imperiosa de la revalorización de los estudiantes y de propiciar un espacio donde ellos sean los auténticos protagonistas, descubriendo sus potencialidades y posibilidades, cualesquiera sean los obstáculos.

Desde la cátedra de Ciencias Naturales, y utilizando un espacio poco común para los estudiantes, decidimos aprovechar el laboratorio como un lugar sensible de producción, manipulación de materiales e instrumentos, transformación, creatividad, mezclas y fusión.

Las pasantías en el laboratorio de Ciencias Naturales se constituyeron como un instrumento que les permitió reconocer sus capacidades. Se convocó a los alumnos del ciclo de especialización para que, en horarios que no coincidieran con sus de clases, realizaran y recibieran la capacitación que posteriormente les permitiría ensayar individualmente o, en grupo, los prácticos que posteriormente se darían a los cursos más bajos.

El laboratorio se convirtió en el atelier en el que la ciencia se transformó en un lugar de compromiso, de barreras derribadas, de miedos esfumados, donde cualquier prejuicio fue desnaturalizado, los sueños comenzaron a hacerse realidad y el futuro se vislumbró promisorio.

La modalidad de trabajo implicó, desde su comienzo, una responsabilidad con el proyecto, ya que se desarrollaba en contra turno. Consistía en preparar todo lo necesario para que estos alumnos realizaran sus propias experiencias y además trabajaran en equipo con el otro (todos los pasantes) y para el otro (los alumnos de los cursos inferiores 1º, 2º y 3º), ya que parte de las prácticas implicaba colaborar en la transmisión de contenido a partir de una trasposición didáctica favorecida por la cercanías etarias.

Se abordó la potencialidad del estudiante de desarrollarse en un contexto vinculado con la producción de conocimiento científico, pero -además- la posibilidad de superar sus propias expectativas biográficas a partir de la revisión de los límites impuestos por falsas concepciones vinculadas con su origen socio económico y barrial.

Fue ese el lugar por excelencia donde se pudieron mezclar elementos y observar las transformaciones químicas; pero también logramos ser nosotros mismos -con los estudiantes- los que experimentamos con nuestros prejuicios, nuestros miedos, nuestros límites, intentando transformar la inseguridad en confianza, lo negativo en positivo, la aprensión en superación de obstáculos. Pudimos expresar lo aprendido, trabajar colaborativamente con compañeros de todas las edades, estimular la solidaridad, la cooperación, el desarrollo de la empatía, establecer relaciones con las autoridades, ver los resultados de los esfuerzos, analizar cómo nos ubicábamos frente a las divergencias, a las cuestiones en las que no había coincidencia. Nos permitimos equivocarnos y darnos otra oportunidad, encontrar un lugar en la escuela, en la familia, en el barrio, en la sociedad, para encaminar cada proyecto de vida.

En cuanto a los objetivos que persiguió este proyecto, cabe destacar la importancia de que los alumnos desempeñen actividades de laboratorio guiados por algún adulto referente, utilizando un vocabulario técnico, además de adquirir confianza al trabajar con grupos de alumnos estableciendo un sentido de pertenencia, compromiso y constancia en una actividad determinada. Se buscó comparar e intercambiar con otros los resultados obtenidos en las investigaciones, y se propuso la elaboración de un informe sobre un tema determinado que estuviera relacionado con las actividades curriculares y NAP que realizan. Todo esto, sin perder de vista el objetivo principal de otorgar las herramientas y posibilidades de adquirir autonomía y confianza en el momento de comenzar un estudio de nivel superior.

Las actividades que se realizaron consistieron en la aplicación del método científico a partir de la experimentación, indagación, conclusión y meta-cognición.

En cada encuentro se les explicaba a los pasantes el tema sobre cuya base se eligieron los prácticos y cuál era el objetivo de estudio. Una vez desmenuzado el tema, procedíamos a realizar las técnicas de trabajo en laboratorio, experimentación y conclusiones, donde los estudiantes tenían la posibilidad de observar las dificultades que se generaban, de analizar las sensaciones que experimentaban al manipular los materiales, de ver qué generaba en ellos equivocarse o saber que lo habían hecho sin problemas, qué sentimientos surgían, etc. En ocasiones, también debían realizar investigaciones y presentar un informe sobre algún tema determinado que se relacionara con las actividades que realizaban para, finalmente, exponer las conclusiones ante los demás grupos.

Al finalizar su participación en las clases prácticas de laboratorio con alumnos de otros cursos, nos reuníamos con los pasantes e intercambiábamos -en ronda- las experiencias vividas. Al principio, los pasantes no respondían o eran muy tímidos para expresar lo que les había sucedido, pero -paulatinamente- esto fue cambiando.

El siguiente paso fue trabajar con los alumnos que llevara cada profesor, quedando los pasantes al frente de pequeños grupos. Su función consistía en ayudarlos con el práctico que debían realizar, contribuir a sostener la disciplina de trabajo, comprobar que todos los integrantes del grupo fueran parte de la actividad prevista y realizaran el experimento propiamente dicho, guiarlos con las conclusiones, cuidar que mantuvieran las carpetas completas, etc. Al poco tiempo, la realización de estas actividades puso de manifiesto el interés de los practicantes. Asimismo, los alumnos que concurrían al laboratorio ansiaban los días de práctica, pues se sentían más atendidos y contenidos ya que, con la participación de los practicantes, la actividad dada por el profesor podía ser realizada en forma individual. De ese modo, cada uno era observado en su destreza, en vistas de que para el docente resultaba imposible prestar atención a las actividades de cada uno, simultáneamente. Este comentario hacían ellos ante la pregunta de qué había cambiado al trabajar con los pasantes. En el laboratorio hay cinco mesas para seis alumnos cada una, pero -en algunos casos, dependiendo del curso- van siete u ocho; y por cada una van uno o dos practicantes, acompañados por un ex alumno. Estos alumnos son egresados de la escuela que realizaron sus pasantías en el año 2015, y decidieron -en 2016- incorporarse para acompañar a los docentes y alumnos del proyecto. Algunos

de ellos están cursando primer año de una carrera universitaria o terciaria, y otros no pudieron ingresar. Todos consideran este como un espacio de aprendizaje y afianzamiento.

Este año se formaron dos grupos, uno por la mañana y el otro por la tarde, con diez alumnos cada uno. Este cupo se estableció en función del espacio físico que contamos en la escuela, materiales existentes en el laboratorio, y la disponibilidad docente para programar y estar presente en las clases preparatorias y prácticas.

La pasantía tiene una duración aproximada de 3 a 4 horas semanales, divididas en 2 días. Extendiéndose en algunos casos las actividades hasta 5 horas semanales, en especial cuando hacemos demostraciones en la escuela primaria más próxima a nuestra institución. Al inicio del año, los padres de los pasantes autorizan a sus hijos a concurrir a la escuela en los horarios predeterminados.

Se observa que el interés y la dedicación van aflorando en cada uno de ellos mediante sus acciones en las actividades experimentales. Esto los lleva a profundizar un poco más e indagar, en ocasiones, sobre una temática determinada para saciar la curiosidad generada por una pregunta realizada o escuchar con atención lo que se averiguó; sin mostrar mucha indiferencia o apatía con respecto a la tarea. Estos resultados nos permiten visualizar una senda positiva para los alumnos, pese a que –en sus comienzos– se vislumbraba con debilidad.

Aparecen nuevos sentimientos y emociones. La competitividad y el disfrute con ella no permiten la indiferencia. Todos estamos expuestos a lo positivo y a lo negativo; lo importante es poder generar en nosotros las herramientas que permitan equilibrarlos. El saber y el ser van de la mano y una educación integral (ciencias naturales, sociales, tecnológicas, informáticas, arte, etc.), cuerpo, intelecto y sentimiento allanan el camino.

Este grupo participó en la 48ª Feria de Ciencia y Tecnología- CBA -2016. En la instancia zonal, pasando a una segunda, que es la provincial, lo que les permitió a los alumnos informar sobre las actividades que se realizan en el proyecto.

En las pasantías, los alumnos pasantes son evaluados a través de sus cuadernos de campo, quincenalmente; y, al finalizar el ciclo, deben seleccionar un tema trabajado y -aplicando las destrezas adquiridas- exponerlo frente a los directivos y profesores que participaran en ella. Además, entregan un informe escrito en el que plasman las experiencias, valoraciones, sentimientos y emociones que esta práctica les brindará como elemento formador

0 afirmar que, pese a la brevedad del proyecto, los resultados obtenidos fueron muy positivos. Los objetivos planteados se refieren a la adquisición de capacidades y desarrollo de valores y fueron alcanzados a través del compromiso y la solidaridad de los alumnos.

Este proyecto no habría podido ser llevado a cabo sin la generosidad de alumnos, ex alumnos y docentes que, de manera voluntaria, cedieron tiempos extras para sostener una meta.



Por último, consideramos importante que este trabajo anide en otros protagonistas (docentes y alumnos) para que el proyecto forme parte de la dinámica escolar, independiente de nosotros, sus iniciadores.

Los logros obtenidos a través de este tiempo de trabajo cubrieron nuestras expectativas de manera más que satisfactoria. En primer lugar, por la dedicación y compromiso que fueron acrecentándose a medida que compartíamos nuestros tiempos de trabajo con alegría y entusiasmo, por la apertura a nuevas prácticas y conocimientos. En segundo lugar, por permitirnos volver a intentar cuando las cosas no salían como estaba previsto a pesar de la dedicación puesta en la tarea.

### **Bibliografía**

Alberico, P., Burgin, A., Celis, A. y Cerdeira, S. (2006). *Ciencias Naturales y Tecnología*. Buenos Aires: Ed. AIQUE.

Fernández Rincón, Myriam Stella (1998). *SPIN 1 Física*. Bogotá, Colombia: Ed. Voluntad.

Fernández Rincón, Myriam Stella (1998). *SPIN 2 Física*. Bogotá, Colombia: Ed. Voluntad.

Fernández Rincón, Myriam Stella (1998). *SPIN 3 Química*. Bogotá, Colombia: Ed. Voluntad.

Fernández Rincón, Myriam Stella (1998). *SPIN 4 Química*. Bogotá, Colombia: Ed. Voluntad.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la Libertad*. Santa Catarina de Tlahuac, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Santa Catarina de Tlahuac, México: Siglo XXI.

Frid, D., Godoy, A., Taddei, F. y Berler, V. (2015). *Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Ed. Puerto de Palos.

Mautino, J. M. (2003). *Física 8*. Argentina: Ed. Stella.

Mautino, J. M. (2003). *Fisico química 3*. Argentina: Ed. Stella.

Mautino, J. M. (2003). *Física 7*. Argentina: Ed. Stella.

Saltzman de Etievan, N. (1989) *¡No Saber es Formidable!* Caracas, Venezuela: Ed Ganesa .Fundación J. Regis Etievan.

# Mediar desde la propia experiencia: lectores que forman lectores

*Milagro Altamirano*  
*Ana Laura Ayelén Reyes*

## **Resumen**

La mediación en la lectura representa una problemática para todos los docentes en general y para los docentes de lengua y literatura en particular. La formación de lectores se configura como un desafío que nos interpela a revisar y replantear nuestra práctica: ¿Cómo establecemos esos puentes entre la lectura y los jóvenes? ¿Qué textos leer? ¿De qué manera? En nuestro trabajo indagamos estas cuestiones estableciendo un posible punto de partida: revisar nuestra historia como lectores.

## **Palabras clave**

Mediación- Práctica Lectora - Docentes- Jóvenes - Lectura- Experiencia

Leer un cuento, un poema, una novela. Leer literatura como una experiencia irremplazable que se abre camino en tiempos donde lo efímero, lo instantáneo o lo breve parecieran gobernar. La lectura literaria se nos representa como un acto que perdura en el tiempo y se reedita día a día en cualquier parte del mundo. Para muchos de nosotros, lectores, la literatura es magia: fuente y disparadora de entretenimiento, de conocimiento, de descubrimiento. Para muchos de nosotros, lectores y educadores, la literatura es también un desafío: somos mediadores entre ella y los estudiantes en cada una de nuestras aulas. Relaciones ambivalentemente complejas y simples si las hay. Muchos han indagado acerca del tema; Michele Pettit, Gustavo Bombini, Carolina Cuesta son algunos de ellos. Sus lecturas nos han abierto el camino para indagar acerca de cómo mediamos y andamiamos esa relación en la escuela secundaria hoy.

Como docentes de Lengua y Literatura, creemos que nos encontramos frente a situaciones en las que la práctica lectora áulica se halla en tensión. Es necesario observar que ningún curso es igual a otro. Mientras, en algunos casos, trabajar la lectura de obras literarias en su totalidad puede llegar a ser una propuesta larga, aburrida, tediosa y hasta desprovista de sentido, en otros puede ser un -afortunado- camino de ida. La inestabilidad en la respuesta de los alumnos suele proyectar en los profesores -muchas veces- una mirada desesperanzadora y pesimista de la situación. Al revisar la práctica cotidiana, al reflexionar sobre el trabajo diario, notamos que muchas veces se borra un poco el motor, las fuerzas que impulsan el acercamiento de los jóvenes a la lectura tanto de parte de ellos como de la nuestra. Creemos que para indagar acerca de la experiencia

mediadora en el aula, antes hay que revisar la propia: ¿Qué objetivos perseguimos cuando mediamos entre los jóvenes y la literatura? Buscamos formar lectores, pero nosotros ¿realmente lo somos? ¿Vinculamos siempre la lectura con la escritura? ¿Desde qué lugar enseñamos la literatura? Es muy posible que enseñemos a leer tal como nosotros lo hacemos. Y si la lectura se renueva y nos renueva, nuestra manera de leer también, y -por ende- desde ahí deberíamos revisar el enseñar.

Si vamos a lo disciplinar, desde lo meramente formal, sabemos que, a grandes rasgos, la literatura es ficción, pero algo más hay. Se torna necesario, entonces, pensar en qué nos hizo lectores, qué fue lo que hizo que fuéramos profesores de literatura y no chef u oficinistas. Seguramente, no todos hemos de tener las mismas respuestas. En nuestro caso, por ejemplo, podemos reconocer en la literatura una capacidad transformadora de la realidad y de quienes la rodean que la hacen única frente a todo lo demás. Sin embargo, aunque así sea para nosotras, reconocer en ella esta maravillosa cualidad no es fácil para nuestros estudiantes. En muchos casos la relación se genera a primera leída, pero en otros, hay que ir construyéndola. Se vuelve indispensable así tener la posibilidad de descubrir la literatura, de encontrar espacios para poder constituirse como lectores y generar un camino hacia la aventura de leer. En este punto, nuestro rol de mediadores es fundamental y creemos realmente que trabajar desde la propia experiencia puede ser un camino a seguir. Con ello no nos referimos a enseñar solo las lecturas que nos gustan, sino a mostrar de qué estamos hechos, poder vernos a nosotros en nuestros estudiantes ya que, en algún momento, también estuvimos en ese lugar del recorrido; quizás, partir de la propia experiencia para proyectar -en las aulas que habitamos- una lectura vivencial: encarnar un texto, darle una voz a fin de que lectores u oyentes puedan encontrarse cara a cara con esos mundos posibles desde otra perspectiva. Poder compartir una verdadera experiencia de lectura desde los docentes hacia los alumnos y viceversa construye también un espacio para reconocerse en el otro.

Al proponernos pensar las prácticas de lectura en nuestras aulas -desde la propia conformación de nosotros mediadores- como lectores, abrimos las puertas, además, no solo a la cuestión de cómo generar el vínculo entre los jóvenes y la lectura, sino también a otra cuestión no menos importante: qué leer. Creemos que es necesario y vital indagar acerca de esas lecturas que nos atravesaron: hay que desentrañar esas experiencias significativas para poder significar en el aula. Y en este punto, no nos referimos a que toda obra debe haber constituido un hito crucial en nuestras vidas de lectores, pero sí, de algún modo, haber sido reconocida de una manera singular: ¿Qué lecturas nos marcaron? ¿Cuáles no? ¿Por qué? ¿En algún momento eso cambió?

Plantearnos estas preguntas pueden llevarnos a entender la experiencia lectora como una actividad en constante cambio y en la que todos podemos imprimir nuestra personalidad. Esto traza caminos hacia una valoración de otro tipo de lecturas y otras formas de leer que quizás difieren de la nuestra hoy, o que desconocemos, pero que sí son familiares para nuestros estudiantes. No olvidemos que la escuela no es la única que promociona lecturas; démonos la oportunidad de abrirnos a escritos con los que, tal vez, nunca pensamos que íbamos a entablar un vínculo legítimo, pero que podrían pasar a

cobrar una oportunidad de ser bien recibidos si entendemos a la lectura como un intercambio en el que todos tenemos derecho a participar desde lo que cada uno es: la lectura es agente democrático y unificador. Contemplemos la importancia de transmitir nuestra relación más íntima con aquellos escritos, de abrir nuestras vidas lectoras a chicos y chicas que, muchas veces, sienten al docente como una presencia lejana; pensemos en todas aquellas veces en las que nos encontramos leyendo, recordemos los diferentes momentos de la vida que hemos transitado acompañados por un libro. En ese intercambio, alguna vez, seguramente hemos tenido la oportunidad de haber encontrado una palabra de aliento, una idea magnífica, un recuerdo acertado, una posible identificación con el otro, un personaje de ficción que cobra vida mientras recorremos las líneas de un texto. Es probable que en ese libro, en ese párrafo, en esa frase, nos hayamos topado con algún tipo de respuesta, se nos haya develado cierto secreto. Sin embargo, dichas experiencias no siempre están tan cerca de todos por igual. A veces, necesitan ser acercadas.

¿De qué sirve un conjunto de lecturas –en un aula- que no han podido ser actualizadas por quienes las reciben? ¿Qué valor puede proyectar un texto cuando no se le genera un ámbito apropiado para ser apreciado, para ser connotado más allá de lo argumental? Un texto siempre se encuentra “plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía” que esto sucediera –diría Eco. Si mediamos desde afuera y reducimos el trabajo con literatura a lo mecánico y lo argumental, no sólo estamos dejando de lado la capacidad interpretativa de nuestros estudiantes, sino también, que hacemos más difícil que brote esa potencialidad significativa, esa posibilidad para actualizar lo leído, que tanto hace falta. Así, cuentos, novelas y poemas quedan condenados al olvido, a la oscuridad o a lo que quizá sea peor: un sistema reproductor de modos unívocos de leer.

Tenemos en nuestras manos, en nuestras tizas, en nuestras lapiceras, la capacidad, la responsabilidad de hacer de la lectura lo que siempre ha sido: encuentro, memoria, historia, experiencia, recuerdo. Construir desde una verdadera experiencia, desde el relato en primera persona puede ser un camino. Primeros lectores en relación con otros que manifiestan un recorrido con más historia. Lectores avezados que se redescubren en lecturas nuevas. Experiencias que se entrecruzan y abren nuevos caminos. Hablamos de docentes en permanente diálogo con sus estudiantes, de docentes que reescriban lecturas con ellos y a través de ellos. Docentes que se animen a vivir la lectura con otros y crean que no existe una única dirección.

### **Bibliografía consultada**

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal.

Cuesta, C., (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Eco, U., (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, España: Editorial Lumen.

Petit, M., (1990). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

# Fuera de clase

*Carina Estigarriá*

*Maricel Andrada*

## **Resumen**

El presente ensayo refiere a un proyecto desarrollado en nuestro colegio secundario que surge de la necesidad de un espacio de expresión y de socialización de saberes y experiencias, que propiciara la comunicación interpersonal, institucional y comunitaria. Tiene que ver con la creación de un blog y una revista escolar, llamados “Fuera de clase”, que se pensó y desarrolló en las clases de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) con los estudiantes de 4° de la Especialidad en Diseño y Comunicación Audiovisual de nuestra escuela.

## **Palabras clave**

Blog -Revista Escolar -Estudiantes

Este ensayo tiene como objetivo exponer ideas y reflexiones resultantes de la vivencia, recuperación, análisis e interpretación de prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en nuestra escuela. En él se describirá un proyecto que surge de la necesidad de un espacio de expresión y de socialización de saberes y experiencias, que propiciará la comunicación interpersonal, institucional y comunitaria.

Este proyecto tiene que ver con la creación de un blog y una revista escolar, que se pensó y desarrolló en las clases de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) con los estudiantes de 4° de la Especialidad en Diseño y Comunicación Audiovisual de nuestra escuela. La secuencia de actividades desarrolladas por los alumnos fue la que detallaremos a continuación.

Primeramente eligieron un nombre y un logo para la revista y el blog en un proceso que fue muy rico. Los estudiantes de este curso, divididos en pequeños grupos, sugirieron distintas opciones de nombres y las fundamentaron y -pensando en que participáramos todos los miembros de la institución- cada grupo, por su parte, inició una campaña de propaganda con el objetivo de convencernos de que su nombre era el más apropiado. Luego de esto, se dispuso un día para realizar la votación de todo el colegio. Los jóvenes aprendieron las normativas de una elección democrática: armaron un cuarto oscuro y una urna, elaboraron padrones y los controlaron para que no se repitieran los votantes, llevaron a cabo un sistema de rotación para ser autoridades de mesa, ordenaron a los alumnos y docentes votantes indicándoles cómo votar, designaron tres alumnos para el recuento de votos. Finalmente salió seleccionado el nombre “Fuera de clase”.

Posteriormente, se realizaron notas periodísticas sobre toda esa jornada y sobre otros acontecimientos relevantes del colegio. También se creó el blog del colegio. Por último se delegó el mantenimiento del blog al taller de “Artes visuales”, para que los alumnos vieran que los profesores también podemos trabajar interdisciplinariamente y aportar tiempo personal a un proyecto.

Sumado a esto, se realizó una mateada donde los alumnos, la docente y la directora compartieron sentimientos, sensaciones y reflexiones sobre cómo vivieron el proceso. Se rescató el compañerismo, es decir, el hecho de saber que pueden trabajar en conjunto con compañeros que no son tan afines, dejando a un lado las diferencias; superaron la frustración de no ser los ganadores de la elección, a quienes les tocó; identificaron capacidades individuales que desconocían. Se mostraron con ganas de seguir participando y propusieron actividades que podían realizar en un futuro: realizar un corto con todo el proceso de creación de la revista; hacer una presentación escolar de la revista en la cual habrá alumnos que hagan “telas” y baile en el piso, tocará una banda escolar y los alumnos cantarán, cocinarán pizzas para repartir, habrá un cartel con la portada de la revista hecho por los alumnos, y otro grupo va a pintar en la cara de quienes lo deseen el logo de la revista. También la profesora de una academia de danzas traerá a todo su staff para bailar el día de la presentación. Hasta se sumaron ex profesores y profesores del colegio aportando su trabajo ad-honorem en la organización, por el cariño que le tienen al colegio. No obstante, cada tarea tiene a un grupo de alumnos responsables de coordinarla y llevarla a cabo.

Podemos decir, con mucha satisfacción que con el trabajo hecho hasta el momento se ha logrado:

- Promover capacidades relacionadas al mundo del trabajo, tales como la producción colectiva y el trabajo en equipo participando de funciones específicas a partir de las diversas capacidades individuales para lograr un mismo objetivo.
- Favorecer la producción de discursos para distintos medios de comunicación poniendo a los estudiantes en la posición de sujetos influyentes de la cultura y la ideología, incentivando procesos de democratización de la comunicación. De esta manera se ha podido estimular la construcción y la circulación de múltiples voces y formatos para saber lo que está pasando en nuestras aulas.
- Estimular la utilización de manera reflexiva, responsable y creativa de las TIC mediante un uso productivo y crítico, no meramente instrumental.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el que cada adolescente desarrolla su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y los de los otros.

Consideramos que el trabajo con proyectos nos ha permitido esto en la medida en que los estudiantes se han involucrado de manera activa en la tarea a desarrollar, ya que - como afirman Anijovich y Mora (2010):-

Para que un proyecto resulte significativo, en términos de aprendizaje, es necesario que los alumnos se propongan una meta, planifiquen las acciones

para cumplirla, lleven adelante una diversidad de actividades, prueben y elijan caminos alternativos, recursos variados y tomen decisiones para cada uno de estos trayectos. En síntesis, es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones (p. 94).

Y este involucramiento es favorecido en cuanto nuestra institución educativa tiene la particularidad de que las prácticas pedagógicas se llevan a cabo contemplando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2014). Esta teoría es un enfoque de la mente con una visión pluralista, que reconoce distintas facetas de la cognición y que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y contrasta diversos estilos cognitivos. Identifica siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, intrapersonal e interpersonal. Esta concepción conduce a una visión diferente de la escuela, en la que a partir de esto se supone debemos trabajar en pos de educar a los alumnos en la plenitud de sus potencialidades, desarrollar las inteligencias y ayudarlos a alcanzar los fines vocacionales y aficionales que se adecuen a su particular espectro de inteligencias y para ello hay que centrarnos en el individuo.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías en el aula, recordemos sus potencialidades en tanto los estudiantes muchas veces son los expertos y tienen mucho para enseñarnos a los adultos. Así lo considera Burbules (2008): “Ellos son una fuente importante con valor educativo ahora, y esto sugiere una relación mucho más colaborativa entre estudiantes y docentes que lo que la mayoría de los modelos de enseñanza-aprendizaje pueda considerar” (p. 140).

Para finalizar, resta resaltar la importancia de compartir este tipo de experiencias educativas de las que somos partícipes para que no se pierdan detrás de las puertas de cada escuela. De este modo sirven como muestra de posibilidad, de que otras prácticas alternativas a lo tradicional son viables.

### **Referencias bibliográficas**

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza, otra mirada del quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años? En *Las TIC: del aula a la agenda política*. Ponencias del seminario internacional “Cómo las TIC transforman las escuelas.” UNICEF Argentina

Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.



# Doble confusión y un falso problema

*Martín Alberto Navarro*

## **Resumen**

Los docentes tenemos la responsabilidad del cumplimiento de la legislación vigente en nuestra actividad. El caso que me interesa trabajar es el del Art. 2 de la Res. CFE 93/09: “Garantizar una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas”.

Para eso hemos de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de una actividad grupal y, más específicamente, una “filosofía de la interacción”.

Se considera el encuadre legal que habilita ampliar los escenarios en función de enlazar nuevos vínculos con el aprendizaje. Valorando que ese encuadre posibilita diseñar las propuestas de aprendizaje acorde a las trayectorias (de vida) reales, concretas, desde sus necesidades y potencialidades.

Partamos de un mito. “Estos chicos no quieren esforzarse para estudiar. No tienen curiosidad ni inquietudes, y es imposible motivarlos”. Y, parafraseando a Terigi, su contracara: la observación de un incremento en el caudal de conocimiento disponible que provoca que el saber escolarizado, único y atomizado, pierda fuerza ante los múltiples saberes dispuestos por los medios y las tecnologías.

## **Palabras clave**

Inclusión- Legalidad – Interacción –Vínculos -Potencialidades

Pensando la cuestión de “¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria?” partimos de un planteo inductivo para, a partir de dos hipótesis (la doble confusión y el falso problema) elaborar una respuesta, que no se postula como la única sino como un aporte para la acción, que responda a la cuestión

Tomando en cuenta la realidad concreta de los estudiantes a los que doy clases, de una escuela pública a donde asisten mayoritariamente jóvenes de escasos recursos (materiales y culturales) compartido con jóvenes provenientes de una cierta clase media acomodada, diseñamos una Planificación que aborda la problemática de la igualdad de oportunidades en relación con las situaciones individuales desparejas. Entendemos que estos objetivos nos ponen a los docentes frente a la problemática de ser inclusivos y no quedar atrapados en las confusiones vigentes. La confusión que dice, por ejemplo, que la igualdad de posiciones es lo mismo que la igualdad de oportunidades (Dubet, 2010). En este contexto, no llama la atención que se construya al otro como antagónico letal (Segato. Entrevista.) al que hay que combatir para proteger (del otro) la propia

identidad. Y eso con lo que hay que convivir y lo que como docentes podemos deconstruir pasando de la “pedagogía de la crueldad” (Segat 2016) a la “pedagogía de la diferencia” interactuando y jugando, en un contexto amoroso (palabra que raramente se utiliza en la docencia y que está desprestigiada) en el sentido de amistad con el otro. Esa amistad que al mismo tiempo representa un desafío para el pensamiento clásico de los docentes (de cambio de paradigma), temores (la pérdida de la superioridad simbólica sobre el estudiante) y posibilidades de vincular a los sujetos con el saber.

### **Marco teórico**

En el marco expuesto, en primer lugar comprometeremos la participación de los cuerpos reales por sobre la razón tecnológica.

En segundo lugar anunciaremos una doble confusión: El enunciado “Argentina por la inclusión” no parece ser producto de un análisis-diagnóstico profundo, pues preserva el desequilibrio de las estrategias educativas clásicas: la quimera de erradicar en vez de contener el fenómeno de la exclusión educativa. Y se suma una segunda confusión: la creencia de que el abordaje desde la tecnología solucionará *per se* el problema de la igualdad de oportunidades, pues confunde una herramienta rica en posibilidades, con una solución a la cuestión estructural de la desigualdad de oportunidades. De este modo en lugar de abrir a una solución al problema de la inclusión, lo obtura y taponar. No negamos que las TIC son una herramienta de amplia potencialidad en el momento de enseñar, pero hay un problema al proponerla como sinónimo de inclusión. Es posible visualizar la doble confusión cuando vemos que, por ejemplo, el Ministerio de Educación ofrece especializaciones en tecnología y software, pero no en filosofía. Y el problema de la inclusión es un problema filosófico.

Es por eso que en esta Planificación subordinaremos la virtualidad de las TIC a la experiencia corporal del compartir, sin dejar de tener en cuenta que las TIC son una herramienta útil para usar en una segunda instancia de la Planificación diseñada, la etapa de análisis conceptual.

**Diagnóstico:** Parafraseando a Juan Gabriel Tokatlian sabemos que es evidente que el país tiene un problema de educación, pero enfrentarlo supone un buen diagnóstico. Un buen diagnóstico permite elaborar una estrategia y con ello diseñar un plan. (Tokatlian, 2016).

En relación con la posibilidad de diagnosticar más ajustadamente las causas del problema que abordamos y la posibilidad de generar un camino de acción correspondiente, apuntamos unas notas de aportes hechos por madres y padres de la escuela en cuestión:

*.- “Podría decirte por experiencia de madre que los adolescentes ingresan a la escuela con expectativas que no son aprovechadas en la escuela.”*

*- “El educador no sorprende al alumno para atraerlo a su materia y lograr que se interese por la misma.”*

- *“No hay integración para que el alumno busque e investigue usando sus propias herramientas y no ya predeterminada. El alumno debería organizar su metodología de estudio ya sea solo o grupal, organizando, buscando datos, armando su propio contenido para luego exponer.”*
- *“Tratar de enfocar el estudio de forma que el alumno se interese y participe más, porque el adolescente vive en general como ajeno a todo.”*
- *“Aplicar los temas de estudio de ser posible más acorde a la realidad que vive el joven en esta sociedad que separa y discrimina, aunque se diga lo contrario.”*

Es cierto que también ocurre, como sostuvo Wittgenstein, en su Tractatus, que hay posiciones que sostienen se debe cortar con los "problemas no filosóficos". Y desde esa perspectiva, la inclusión educativa sería un “falso problema”, por lo que existe también quienes consideran que hay que desarticular los planes educacionales dirigidos a la inclusión. No acordamos con esta visión, y es por eso mismo que proponemos una manera de afrontar la problemática propuesta, desde nuestro lugar como docentes.

**Normativa vigente:** En relación con la legislación vigente (Res CFE N° 93/09): “... el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional prevé que “el MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la NACIÓN y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar **a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales**”... Aprobar el documento “ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA” que figura como Anexo de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º.- Establecer que a partir de la fecha de la presente medida, las jurisdicciones promoverán **las condiciones para que los establecimientos educativos existentes o a crear, fortalezcan gradualmente la organización pedagógica y su propuesta educativa cualquiera sea su localización, tamaño, modalidad u orientación institucional**, de acuerdo al capítulo 1º del documento aprobado en la presente resolución.”

Y tomemos del Anexo correspondiente la siguiente declaración de objetivos: “Garantizar **una base común de saberes**, a partir de la cual es posible pensar la **igualdad en el acceso a los bienes culturales**, para todos los estudiantes, en todas las escuelas.”

**Abordaje posible:** para aventar confusiones y habilitar una respuesta coherente a la problemática y contradicción expuesta:

## **Planificación y plan de trabajo para un segundo trimestre**

### **Fundamentación:**

En este **segundo trimestre** vamos a trabajar **la cuestión del héroe** en otro contexto

experiencial y de aprendizaje diferente y complementario a lo ya visto sobre los héroes y superhéroes, griegos y contemporáneos, durante el primer trimestre del año. En este segundo trimestre focalizaremos en el desarrollo autoconsciente de las “**inteligencias múltiples**” (Gardner, 1995) para facilitar la emergencia del “héroe propio” por parte de los adolescentes.

**Partimos de un Campamento Filosófico de Convivencia e Inclusión**, de dos días de duración, bajo la consigna: “La historia de mi Héroe propio”.

**Cronograma para la totalidad del trimestre:** El Trimestre consta de 10 Clases, de dos módulos cada una, destinadas a la Materia Filosofía.

\* El Campamento Filosófico se llevará a cabo en la primera de ellas. (Mes de junio). Las tres siguientes del mes de junio se dedicarán al ordenamiento y análisis de los temas surgidos durante el Campamento, con utilización de las TIC. (Mes de junio).

\* Las cuatro posteriores dividiremos los temas por grupos y asignaremos autores para consultar sobre los temas que hayan tocado a cada uno. (Meses de julio y agosto).

\* En las tres últimas Clases del trimestre haremos la puesta en común que también será la evaluación trimestral. (Mes de agosto).

#### Campamento filosófico

\* **Objetivo:** Que los estudiantes logren tomar conciencia de la importancia de integrarse con todos sus compañeros y compartir las diferencias propias y ajenas. EXPERIMENTAR LA CONVIVENCIA, dos días con los compañeros de su curso - teniendo como eje los valores del juego y la confianza - para el aprendizaje de la construcción de un “nos-otros”.

En este Campamento desarrollaremos juegos, para tratar de responder una pregunta al fin del mismo: “¿Existe el héroe solo?”.

Durante el fogón de la noche, leeremos el Prólogo a *El Eternauta*, de Héctor Oesterheld, como base para un debate. Los juegos serán grupales y los grupos los organizará el profesor coordinador de la actividad.

“Ahora que lo pienso, se me ocurre que quizá por esta falta de héroe central,  
*El Eternauta* es una de mis historias que recuerdo con más placer.

El héroe verdadero de *El Eternauta* es un héroe colectivo, un grupo humano. Refleja así, aunque sin intención previa, mi sentir íntimo:

el único héroe válido es el héroe “en grupo”, nunca el héroe individual, el héroe solo”.

Oesterheld. (2006, p. 2)

\* **Actividades:** Organizar el espacio en el que vamos a convivir; Determinar espacios para las distintas actividades; Organizarse en

grupos; Armar las carpas; Participar de los juegos; Preparar las comidas; Preparar el fogón.

\* Juegos: Búsqueda del tesoro filosófico; Pintura de los escudos, con leyenda, de cada grupo; Fútbol mixto sin palabras; El ataque de los piratas; Carreras de embolsados y/o Carreras de carretillas; El baile de la pelota y las espaldas; Etc.

\* Reuniones críticas: Análisis por grupos de cuestiones relativas a temas que surgen de las consignas de la búsqueda del tesoro filosófico: metafísicas (Qué es el ser, qué es el no ser; identidad y diferencia; qué es esto; etc.), éticas (Cómo actuamos, cuál es la medida de nuestros valores, por qué incluimos o excluimos, cuál es la función de la filosofía, qué modelos tomamos y cuáles dejamos, etc.), epistemológicas (por qué la razón, qué es conocer, mitos y razones, la división de los saberes, etc.) y políticas (cómo convivimos en sociedad, qué me importa lo de todos, por qué (sí/no) participar, somos iguales o diferentes, etc.). Puestas en común en la que trataremos de dar una respuesta fundamentada a la pregunta que presidió el Campamento Filosófico: “¿Existe el héroe solo?”. Reflexionaremos sobre la función del ego en Descartes: condición de la existencia. ¿Será tan así como dijo el filósofo? Primeros escarceos en la disciplina crítica.

\* Criterios de evaluación:

1. Participación y actitud individual y grupal en el Campamento;
2. Participación y actitud individual en los trabajos de investigación grupal posteriores;
3. Capacidad de exposición en la Puesta en Común de los temas asignados;
4. Presentación por grupo de una Carpeta de Informe sobre los temas investigados.

\* **Acuerdos y consensos necesarios:**

1. Con la Dirección de la Institución que permita el Campamento Filosófico;
2. Con el/la docente de Teatro y los/las docentes de Actividades Físicas;
3. Invitación a los docentes de otras Materias que quieran participar del Campamento Filosófico.

En el Apartado 54 de la Res. 93/09 CFE “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, se **establecen propuestas, estrategias que acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares (talleres, jornadas y seminarios)** generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender *asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje*. Es decir, la responsabilidad está en las instituciones educativas, no en el alumno, con lo cual pasamos de un falso problema a un problema real: nuestra participación en los ámbitos educativos. *La nueva educación secundaria obligatoria se hace cargo de establecer igualdad educativa con los más desfavorecidos, saldando una deuda social y*

*afirmando su derecho a la educación* (CFE, 5 y 7). Entendemos que dando lugar al encuentro de los estudiantes en el compartir corporal y lúdico se abre espacio, como plano de consistencia común, para el cumplimiento del objetivo pedagógico expresado legalmente.

### **Párrafo final**

El trabajo presentado ha sido llevado a cabo en la práctica docente de la materia Filosofía, aunque no siempre o en todos los casos de manera completa. Vale decir que, cuando no se ha podido hacer el Campamento en una convivencia, hemos puesto en práctica una Jornada (de un día de clase) de Convivencia Inclusiva. La idea central que trabajamos es la resignificación de las prácticas pedagógicas y el reposicionamiento docente. La resignificación en el sentido de pasar de un modelo vertical a uno horizontal, de la cátedra del saber (modelo del sabio) a la experimentación e investigación “al lado de” (modelo del facilitador), apuntando a la responsabilidad de nuestro hacer y al reposicionamiento a partir de la creatividad y la libertad docente, preguntándonos a fondo qué es lo que debemos transmitir. Esta pregunta crítica, este punto detrás de la trama, la pregunta que molesta, es la responsabilidad política que tenemos los docentes. Y no será respondida sin involucrar los cuerpos con la mente, con las historias personales y ancestrales. Será cuestión de ir desde el cuerpo y el cruce (a veces el encuentro y otras el choque), a la mente, a la investigación de fuentes, a la elaboración del concepto. De este modo se relaciona el aprender con el experimentar, en relación con la materia Filosofía, pero también con otras materias. Es decir, por ejemplo, la Búsqueda del Tesoro se puede realizar con otro tipo de consignas, por ejemplo resolver ejercicios matemáticos, de lengua, de idiomas, o de ciencias. El grupo se convierte así en una especie de tercera entidad que responde las consignas propuestas en la búsqueda. Por esto es muy importante contemplar que los grupos se integren por diferentes estudiantes de los que se juntan corrientemente, para estudiar o por razones de amistad. Y pensamos que para la formalización de lo aprendido en un contexto de conocimiento de sí y del otro, un conocimiento que no deja de lado la experiencia integral, sí, las TIC son una herramienta riquísima, y las aplicamos en un trabajo grupal que será evaluado de forma grupal e individual. Entendemos que así tenemos una planificación aplicable que responde a los requerimientos de mutación en el paradigma educativo, sobre el que hemos venido trabajando.

### **Referencias bibliográficas**

Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: OEI, Educ.ar y Santillana. Disponible en <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.

- Macedo. *El aprendizaje colaborativo*. Disponible en <http://asesorenlinea.wikispaces.com/file/view/02-3-AprendizajeColaborativo2.pdf>
- Oesterheld, H y Solano López. (2006) *El Eternauta*. Buenos Aires: Doedytores.
- Sánchez, J. *Integración curricular de las TICs: Conceptos e Ideas*. Chile: Departamento de Ciencias de la Computación. Disponible en [www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr\\_curr.pdf](http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf)
- Segato, R. *En los medios existe una Pedagogía de la crueldad*. Entrevista. Universidad Nacional de La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/node/4602>
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En *Educación, saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante. Disponible en <https://lcalorconsaco.files.wordpress.com/2014/08/terigi-el-saber-pedagogico-frente2.pdf>
- Tokatlian, J. G. (2016) *Un plan antidrogas fuera de época* Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella. Disponible en [http://www.utdt.edu/ver\\_notas\\_prensa.php?id\\_notas\\_prensa=12403&id\\_item\\_menu=6](http://www.utdt.edu/ver_notas_prensa.php?id_notas_prensa=12403&id_item_menu=6)
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Disponible en [http://www.ub.edu/procol/sites/default/files/Wittgenstein\\_Tractatus\\_logico\\_philosophicus.pdf](http://www.ub.edu/procol/sites/default/files/Wittgenstein_Tractatus_logico_philosophicus.pdf)

## **Normativa**

*Ley de Educación Nacional N° 26.206.*

*Resolución CFE N° 84/09 y Anexo: "Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria".*

*Resolución CFE N° 93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria".*

# Experiencias de aprendizaje significativo en la escuela secundaria: entre la inscripción social y la construcción de conocimientos

*Analía Errobidart*

## **Resumen**

El ensayo aborda y analiza los resultados de un trabajo de investigación en las aulas de sexto año de cinco escuelas secundarias de gestión pública y privada, en las que los estudiantes definen y destacan experiencias significativas de aprendizaje.

En primer término los jóvenes resignifican el concepto de experiencia, central para reconocer aprendizajes significativos y duraderos, entre los que destacan la comprensión del mundo en el que están inmersos y su inscripción en él.

En sus reflexiones, los jóvenes reconocen un vínculo de afectividad con los docentes que propiciaron esas experiencias; en todos los casos destacan haber logrado un entendimiento que trasciende el espacio social del aula y la escuela.

A través de sus expresiones reconocemos el desamparo y la desafiliación simbólica de la que son víctimas los jóvenes y de las que en algunos casos, los docentes y las instituciones deben hacerse cargo para luego desarrollar su función de transmisión cultural.

## **Palabras clave**

Escuela Secundaria- Experiencias- Inscripción Social- Enseñanza - Aprendizaje Significativo

## **Introducción**

La cuestión en torno de los sentidos de educar ha convocado las preocupaciones del grupo IFIPRAC-Ed<sup>65</sup> desde hace seis años, abordando diferentes aspectos y alcances del problema. En el proyecto actual, denominado “La educación secundaria bajo el mandato de inclusión social. Sujetos, instituciones y prácticas”<sup>66</sup> las cuestiones vinculadas al sentido de la educación se presentan a partir de asumir un cambio de época (Svampa, 2008) que redefine a la educación secundaria tal como la entendiera la época moderna (Errobidart, 2015).

---

<sup>65</sup> Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>66</sup> El proyecto está acreditado en el Programa Nacional de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación con el código: 03/F150



Para los modernos, la educación organizada en un sistema cerrado cuya unidad funcional fue la escuela, transmitía tanto *contenidos vinculados al conocimiento* como *contenidos vinculados a la socialización*, sobre la base de la existencia de un estadio previo asegurado por la secuencia institucional moderna. Para los destinatarios de la escuela secundaria, el tránsito por la escuela primaria estableció un piso común de saberes – entre los que se destaca la lectura, la escritura y el cálculo, habilidades básicas indispensables para tener un desempeño exitoso en el mundo del trabajo-; los segundos, aseguraban la formación de un ciudadano capaz de sostener con su acción la integración a la sociedad y la institucionalidad estatal.

La familia y la educación en el nivel primario, obligatorio, garantizaron para amplios sectores de la sociedad la base común de socialización que el desarrollo del estado moderno requería. La socialización aseguraba la inscripción de los sujetos a la sociedad y la ligazón filial articulaba el plano subjetivo con el institucional (Viscaino, 2013).

Diferentes procesos políticos y económicos dejaron sus huellas en la educación secundaria de acuerdo con los requerimientos de cada época, pero es la incorporación de la “primera” masividad de la educación media producida por el desarrollismo en la década de los 60 y 70, la que comienza a conmover sus estructuras. Aun así, los cambios producidos se realizaron en el marco de un modelo de Estado que pensaba en la conformación de una sociedad integrada y organizada en torno al trabajo.

El ingreso formal al neoliberalismo (década de los ´90 para muchos países latinoamericanos) con su acelerada dinámica de reproducción del capital sin territorio coloca a los estados nacionales en un proceso de retroceso frente a una creciente avanzada de los mercados financieros apoyados en el desarrollo tecnológico y producen profundos cambios en la función del Estado y sus instituciones. Así, en un contexto que rompe con las certezas y con la promesa de una secuencia institucional y lineal de progreso, los sujetos se verán liberados y/o abandonados a sus posibilidades según las posiciones y el capital cultural y material (Bourdieu, 2011) que posean.

La sociedad como construcción integrada en torno a la figura del Estado se fragmenta en diversos segmentos (Tiramonti, 2004) –bajo la lógica del individualismo y el avance de la sociedad civil sobre el sector público- para ser reemplazada, hipotéticamente, por una red de relaciones en la que transitará sin coerciones, el sujeto.

Desde una perspectiva crítica, diversos autores, como Apple (*et al*, 2012), Torres (1996), entre otros, expresan sus cuestionamientos a la exclusión social y a la reproducción de viejas y nuevas desigualdades que el nuevo modelo produce. En un contexto sociopolítico signado por la tensión entre la inclusión y la exclusión de los sujetos nos preguntamos: ¿Qué sentidos de educar se construyen bajo el imperativo de la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad secundaria?<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> LEN 26206/06 establece la extensión de la obligatoriedad bajo el imperativo de inclusión social. Esta decisión atiende, por un lado, a una demanda de justicia social largamente reclamada en los países latinoamericanos, a la vez que busca resolver problemas asociados a la exclusión social producida por la hegemonía del mercado

Para avanzar en respuestas al interrogante planteado, el equipo de investigación diseña un dispositivo de indagación y define una muestra<sup>68</sup> de cinco escuelas secundarias en las que realiza su trabajo. Una de las estrategias metodológicas consistió en la implementación de talleres con estudiantes de 6to año que tuvieron por fin relevar<sup>69</sup>, desde la voz de los jóvenes, qué experiencias significativas de aprendizaje reconocían como valiosas en su tránsito por la escuela secundaria. Sobre las experiencias narradas por los jóvenes en los talleres, se construye este ensayo.

### **Las experiencias que los jóvenes reconocen como significativas en la escuela secundaria**

Los talleres se realizaron en las cinco escuelas que integran la muestra, en las distintas divisiones de sexto año, por lo que la muestra estuvo compuesta de la siguiente manera:

Escuela	Numero de divisiones	Cantidad de estudiantes
Colegio Santa Teresa	1	29
Escuela pre-universitaria	2	64
Ex-escuela nacional	5	158
Escuela secundaria rural	pluriaño	7
Escuela de reciente creación	1	11
Total:	10	269

Los talleres tuvieron una duración de dos o tres sesiones de trabajo, dependiendo de la cantidad de estudiantes presentes. Como cierre del dispositivo se realizó una reunión plenaria de todos los estudiantes participantes de los talleres.

#### Sus expresiones:

La primera actividad realizada por los jóvenes en cada escuela fue definir, desde sus vivencias, qué entienden por experiencias significativas de aprendizaje. Expresaron diferentes aspectos del concepto:

- En el Colegio Santa Teresa reconocieron así a las vivencias que “les dejaron enseñanzas para la vida”

<sup>68</sup> La muestra está compuesta por cinco escuelas secundarias con las siguientes características: una escuela secundaria de gestión privada (confesional), una escuela pre-universitaria (dependiente de la UNICEN), una escuela tradicional (ex -escuela Nacional), una escuela secundaria rural y una escuela secundaria creada a partir de la LEN (acción que se efectiviza en el año 2008)

<sup>69</sup> El desarrollo de los talleres se realizó entre los meses de agosto y octubre de 2016.

- En la Escuela pre-universitaria, aquellas situaciones que les dejaron huellas profundas y que les sirvieron para otras situaciones
- en la ex-escuela nacional reconocieron las situaciones que los conectaron desde el plano vincular y que les sirvieron de sogas de auxilio ante determinadas situaciones de la vida.
- En la escuela rural, reconocen aquellas situaciones que generaron ámbitos de socialización e intercambio con otros jóvenes
- En la escuela secundaria de reciente creación, identificaron aquellas acciones que se constituyeron en herramientas para defenderse de los peligros de la calle

Luego, fueron invitados a trabajar en la reconstrucción de sus años de escolaridad para focalizar en el contenido de las experiencias. Y allí mencionaron:

- En el Colegio Confesional, los aprendizajes realizados en la materia Historia (a lo largo de los tres años de secundaria superior, con la misma profesora) dicen haber obtenido herramientas para comprender la realidad social. Paradójicamente, la mayor parte de los estudiantes de sexto año no aprueba la materia del año en curso o la tiene previa de años anteriores.
- En la Escuela pre-universitaria, destacan los procesos de aprendizaje en un área (Economía Política y Economía Solidaria) que les ayuda a comprender el contexto político-económico contemporáneo pero donde, además, el estilo pedagógico didáctico secuenciado, organizado, ordenado del docente, no les genera “sobresaltos” y les facilita la planificación de sus propias acciones.
- En la ex-escuela nacional destacaron los aprendizajes realizados en una materia del área Físico-química, en la que a partir de la construcción de un elemento (un velador) desarrollaron los contenidos curriculares. Pero además asociaron a esos aprendizajes la relación vincular con la docente que se ocupó – según el relato de los jóvenes- de enseñarles pautas de alimentación saludable, recaudos ante las adicciones, acompañamiento en situaciones personales que excedían su desempeño escolar.
- En la escuela rural, los aprendizajes en el ámbito curricular de geografía les ha favorecido la comprensión de procesos sociopolíticos contemporáneos – como las guerras, invasiones, atentados-. Y también los flujos de corrientes migratorias, los aspectos subjetivos y sociales de tales procesos contemporáneos.
- En la escuela secundaria de reciente creación, identificaron la enseñanza de los derechos de los jóvenes en las materias del área de Construcción de la Ciudadanía. Esos saberes, ligados a la experiencia del docente que las impartía – un profesor proveniente de sectores sociales desfavorecidos como ellos mismos, con una experiencia personal de vida dura, difícil, que puso al servicio del proceso educativo con ese grupo de jóvenes. El conocimiento de los Derechos y el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho en los primeros años de la escolaridad secundaria, fueron los aprendizajes destacados.

### **Como síntesis: ¿Qué está pasando en las aulas y en escuelas secundarias en estudio?**

Nuestra interpretación de lo que pasa en las aulas de las escuelas secundarias no parece escindida de la situación general de las escuelas actuales.

El cambio de época (Svampa, 2008) y el cambio en el sentido de la escuela secundaria (Tiramonti, 2010) producen un escenario difuso, en el que aún no parecen haberse definido las funciones de este nivel educativo que oscila entre la socialización y la contención social y afectiva –por un lado- y la enseñanza –por otro lado, a veces escindido del primero-.

De los registros expuestos, destacamos que a los jóvenes hoy no les preocupa la acumulación de saberes –acción que propicia la escuela- ni los criterios de certificación de los mismos, sino que toman aquellos conocimientos que les resultan útiles para su desempeño en el mundo externo a la escuela. Así lo evidencian los estudiantes de la escuela confesional que no aprueban la materia Historia pero la destacan por los aprendizajes que realizan, por ejemplo.

En todos los casos se registra el reconocimiento de experiencias y saberes que redundan en un fin práctico, en la disponibilidad de estrategias y habilidades para su desempeño en la vida: la comprensión del mundo que los rodea, de procesos que les resultan difíciles de comprender (como las migraciones, la exclusión social, la vulneración de derechos, la peligrosidad de la calle, entre otros que se mencionan).

Junto a la apropiación de habilidades y conocimientos ponen en evidencia una función novedosa para la escolaridad secundaria, como es la inscripción social y la filiación simbólica. Podríamos decir que tales procesos, en la secuencia institucional moderna (Lewkowicz, 2004), estaban previstos para instituciones como la familia, el club, la escuela primaria, pero solo excepcionalmente para la escolaridad secundaria. Este supuesto dejaría entrever que en la *nueva época* que estamos transitando, la destitución de las instituciones ha dejado un vacío, una ausencia que no se está cubriendo y que viene a contener, también, la escuela secundaria.

### **Referencias bibliográficas**

- Apple, M., Alzamora, S y Campagno, L. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Errobidart, A. (Ed). (2015). *Trazos de escuela. Un abordaje etnográfico en la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lewkowicz, I. (2004). Escuela y ciudadanía. En Corea, C. y Lewkowickz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO.
- Tiramonti, G, (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.

Tiramonti, G. (2010). Introducción. En *Propuesta Educativa* Vol. 2, (34), pp. 7-12

Torres, C. A. (1996). *Las perversas aventuras del orden. Estado y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Viscaino, A, (2013). Educación secundaria y procesos de filiación simbólica en jóvenes que dejan de asistir a la escuela. En *Revista Kairos*, (32) Recuperado de: [http://www.revistakairos.org/k32-archivos/educacion\\_secundaria.pdf](http://www.revistakairos.org/k32-archivos/educacion_secundaria.pdf)

# La habitualidad del maltrato

Juan Carlos Serra

## Resumen

El ensayo realiza una reflexión acerca de las relaciones interpersonales en las escuelas secundarias y el maltrato en sus múltiples dimensiones a partir del trabajo de observación de clases en cursos de 1º año de escuela secundaria. Se sostiene que el maltrato es un tipo de vínculo que está naturalizado y que por ello, pervive en la cotidianidad escolar. Propone la reflexión crítica como un modo de revitalizar la cotidianidad escolar y promover un encuentro entre docentes y alumnos que fortalezca la confianza y las condiciones para el aprendizaje.

## Palabras clave

Educación Secundaria -Relaciones Interpersonales -Maltrato -Vida Cotidiana

*Para vos, ¿cómo es un buen profesor en la secundaria?  
¿Cómo son los buenos profesores?*

– (Risa) No sé, que cuando uno no presta atención, ¡vay!, cuando no prestas atención no, cuando un chico no logra entender las cosas que le vuelvan a mostrar cómo es y con tranquilidad, no gritándote como varias señoritas. O que te digan “– si no entendés, embrómate”. No así. Para mí sería que sean... que de vez en cuando se le escape una sonrisa, que le puedas ir a charlar... Y te escucha. Hay algunas señoritas que vos querés ir a decirle por ejemplo que alguien te empujó y vienen y “– no, no tengo tiempo” (“B”, Doce años. Primer año de escuela secundaria. Villa de Mayo. Provincia de Buenos Aires).

Entrar a la escuela, al aula, mirar, ver, escuchar. Preguntarse. Tratar de entender. Sorprenderse. Sentir. Opinar para adentro. Recordar. Seguir mirando. Tratar de entender. Contenerse. Resonar. Identificarse. Registrar. Desidentificarse. Mirar, ver, escuchar. Aburrirse. Formular hipótesis. Tomar distancia. Sumergirse nuevamente. Evaluar, juzgar. Volver a preguntarse. Sentir, sentir, rechazar, indignarse, compadecerse, identificarse, empatizar. Querer huir. Querer hacerme cargo. Tomar distancia. Mirar... ver... escuchar... Tratar de entender.

Horas tras horas, tras días, tras años. Estudiar, aprender, enseñar. Años en el sistema educativo como alumnos, años en el sistema educativo como profesores. La naturalidad que cobra la vida cotidiana en la escuela y en el aula parece cumplir una sentencia

inexorable. Las cosas son como son. Apenas el malestar logra a veces aguijonear alguna iniciativa. Lo habitual, sin embargo, parece ser la queja resignada.

Reglas, modos, rituales heredados que parecen tomar a los actores como marionetas en un escenario. Profesores y alumnos los cumplen. Los primeros porque es su trabajo, y los segundos porque sí, porque es su papel asignado “para ser alguien en la vida”.

Y si bien no corresponde generalizar, y las experiencias que construyen docentes y alumnos en ese día a día son diversas, para aquel que llega desde afuera, a investigar, sin el compromiso de la cotidianidad, de la duración, de la persistencia, sorprende, y mucho, la habitualidad del maltrato.

La habitualidad del maltrato se hace presente a cada instante. No es que sea lo único que hay en las escuelas secundarias, por lo menos, en esas pocas que yo observo. No. De ninguna manera. También hay contención, afabilidad, humor, iniciativa, constancia, compromiso, trabajo, protección, compañerismo, solidaridad, creatividad.

Pero el maltrato se me aparece insistente. Una clase, y otra, y otra transcurren a través de la amenaza, el grito, el castigo. Es de ese modo. Los profesores lo ejercen. Preguntas que no son contestadas. Quejas que son silenciadas o ignoradas. Indiferencia. Explicaciones que no se dan, evaluaciones que se toman sobre esas explicaciones ausentes. Arbitrariedad sin sentido. Culpabilización del estudiante, del más vulnerable, del que le cuesta atender, callarse, estar quieto. Los alumnos lo asumen, es de ese modo. A veces, a su propia costa, se revelan, y de esa manera, ofrecen una buena coartada, a más maltrato.

Los alumnos lo ejercen también, cuando pueden, hacia los profesores, a su modo: el gesto, el insulto por lo bajo y a veces no tan bajo, la indiferencia, el desafío. Entre alumnos se ejerce todo el tiempo: la broma no compartida, el insulto, la burla, el acoso.

El maltrato está presente también en las cosas y en su estado: en el picaporte que falta, el pizarrón descascarado, lo pisos sucios, los asientos sin respaldo, el hacinamiento, los vidrios rotos, el frío en invierno y el calor en verano. En las condiciones de trabajo de los docentes, en su soledad ante situaciones que los sobrepasan y en las que no encuentran soporte, ni espacio, ni respiro.

Por su cotidianidad, el maltrato se naturaliza, asume cierto estatus de normalidad. Tiene que devenir en violencia para romper el umbral del acostumbramiento. Y esos casos siempre son del otro. Siempre son ajenos. Son los estudiantes que pelean. Es “la sociedad”, “los medios”, “los videojuegos”, “las familias desestructuradas”, “la droga”. El maltrato en cambio, es más sutil, menos intenso, no merece salir en los medios, no deviene bloque de programa de chimentos, no reúne las condiciones para ser objeto de política educativa.

Por naturalizado, “normalizado”, acostumbrado, el maltrato no deja de ser productivo. El maltrato, como escenario habitual, como rasgo del campo de relaciones interpersonales, construye y condiciona las posibilidades de los vínculos que se pueden desplegar. Ante el maltrato afloran toda clase de sentimientos inhibitorios, que

obstaculizan el desarrollo de un vínculo de confianza que es imprescindible para aprender.

Quizás son los alumnos los que mayor registro tienen, porque en definitiva, en la escala jerárquica institucional, son los destinatarios de todas las acciones, y por ello, del maltrato también. Entonces no sorprende que cualquier conversación con ellos haga aflorar la vergüenza, el miedo a preguntar, el enojo, el resentimiento.

El maltrato se expresa de muchas formas. Se acepta, se sufre. Pocas veces se piensa. ¿Es el maltrato hacia los alumnos una extensión del maltrato que cierta crianza tradicional argumenta como justificable? “Más vale una paliza a tiempo...” ¿Es el maltrato una estrategia? Es decir, ¿la herramienta que permite generar distancia y miedo bajo la hipótesis de que ese es el mejor medio para regular la conducta y promover el aprendizaje? ¿Es el ADN pedagógico, infiltrado tras generaciones, de que la letra con sangre entra?

En cualquier caso, el maltrato es actuado cotidianamente, más allá de los condicionamientos de la costumbre. Por otra parte, el buen trato, la afabilidad, el cuidado, que también están, hablan de los márgenes de libertad de los sujetos.

Les cabe a los adultos, es decir, docentes y directivos de las instituciones escolares, interponer una pregunta, operar una interrupción a esa cotidianidad. A las políticas educativas, generar condiciones para que esa pregunta pueda ser realizada.

“¿Cómo nos estamos tratando?” Quizás es solo esa la pregunta que tiene que exponerse. Una pregunta que pueda abrir una puerta a la desnaturalización. Una invitación a incorporar, explícitamente, la dimensión vincular y emocional al juego de relaciones escolares.

“¿Cómo nos estamos tratando entre directivos y docentes, entre colegas, entre estudiantes, entre estudiantes y docentes?” Qué dice esto acerca de nuestro estar en la escuela. Nuestro bien-estar, nuestro mal-estar.

“¿Cómo nos estamos tratando?” Y qué dice eso de los supuestos de los profesores respecto de quiénes son sus alumnos, cómo aprenden, por qué actúan como actúan.

Qué hay por detrás de esa forma de tratarse. ¿Hay confianza? ¿Sospecha? ¿Amenaza? ¿Hay libertad, hay control? ¿Comodidad? ¿Incomodidad? ¿Hay diálogo? ¿Encuentro?

El trabajo sobre los vínculos interpersonales, las emociones, el clima escolar, el clima del aula está apareciendo en la agenda de las innovaciones escolares y de las políticas educativas en distintos países del mundo y en el nuestro también. Distintas investigaciones dan cuenta de que esta dimensión socio emocional tiene efectos muy claros sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Casasus, 2008; UNICEF, 2012; Sandoval Manríquez, 2014). Estas investigaciones señalan que construir un buen clima emocional de aula es una condición para promover mejores aprendizajes para todos. Más allá de ello, pienso que preguntarnos sobre los vínculos interpersonales es una oportunidad para revitalizar la cotidianidad de las escuelas secundarias dando lugar a un encuentro que, por sobre todas las cosas, es un encuentro humano, en la totalidad e integralidad de nuestro hacer, pensar, sentir y desear.



## **Bibliografía**

Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7 (6). Disponible en: [http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo\\_freire\\_06/081-095.pdf](http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_06/081-095.pdf) (Visionado julio de 2016).

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. En *Revista Última década*, N°41, 153-178. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf> (Visionado julio de 2016).

UNICEF - Asociación Civil Educación para Todos (2012). *Climas del grupo de clase: de la inercia al mejoramiento*. Disponible en: <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/documentosDestacados.asp> (Visionado julio de 2016).

# Apéndice 1

## Miembros del Jurado:

Horacio Ademar Ferreyra, Sandra Teresa Alegre, Ana Rúa, Marta Pasut, Silvia Noemí Vidales, María Belén Barrionuevo Vidal, María Sofía Caturelli Kuran, María Jacinta Eberle, Noemí García García, María Cristina Lerda, Claudia Amelia Mainé, Fernando Esteban Moyano, María Martha Páramo Riestra, Marcela Alejandra Rosales, Alicia Esther Tallone, Jorgelina Yapur, María de los Ángeles Cignoli, Laura Susana Vélez, Ariel Alfredo Zecchini, Alicia Eugenia Olmos, Adriana Rojas, Laura Cecilia Bono, Martha Vergara Fregoso, Gabriela Noemí Alessandroni, Fabiana Renee Maldonado, Griselda María Gallo, Karina Beatriz Gallardo, Verónica Inés Lescano, Miguel Esteban Gianasi, Marisa Bussi, Adriana Laura Moreno, Doly Beatriz Sandrone, Roberto Néstor Bossio, Mabel Erika Hepp, Edith Silvia Bonelli, Silvina Edith Chali, Víctor Hugo Sajoza Juric, Jimena Inés Castillo, Paula Luciana Trocello, Nélida Liliana Marino, Juan Gabriel Daniel Scarano Tessadri, María Gloria Viñas, Lucas Alberto Blangino, Felisa Rosa Aguirre, Néstor Emiliano Palmilli, Carmen Sofía Saracho Cornet, María Ivana Castillo, Marcelo José Actis Danna, Pablo Sebastián Cabral, Pablo Fernández, Laura Josefina Giménez, Pablo Mercanti, Gustavo Stricker, Julio César Firmani, Blanca Laura Patricia Romero, Marcia Victoria López, Félix Gabriel Ulloque, Fabiana Milena Moroni, María Cecilia Ferreyra, Martín Guillermo Gigena, María Cecilia Stahlschmidt Agüero, Margarita Antonia Visconti, Sergio Pedro Cardozo, Mónica Adriana Moreno Castro, Graciela del Carmen Luna, Carolina Hernández Sánchez, Luis Sebastián Franchi, Analía Beatriz Reviglio, Claudia Elizabeth Méndez, Claudio Javier Sentana, Cecilia Inés Cresta, Ingrid Blank, Fátima Lidia Serione, Adriana Victoria Camio, Romina Julieta Millón, Felipe Jacob Marín Isamit, Gabriela Flores Talavera.

## Apéndice 2

Procedencia institucional de los relatos:

Escuela secundaria Nro. 11 Agustín de la Tijera (Entre Ríos), Nuestra Señora de Guadalupe (Santa Fe), Ipem 86 Gabriela Mistral (Córdoba), EES N° 57 "Sgto. Juan Bautista Cabral" (Chaco), Instituto Buenos Aires (Buenos Aires), E.E.T.P. N° 387 "San Agustín" (Santa Fe), Instituto Cardenal Newman (Buenos Aires), EES 36 Berazategui (Buenos Aires), IPEM 294 "Jesús María" (Córdoba), Instituto Libre de Segunda Enseñanza-ILSE-UBA (CABA), EES N° 12 (Buenos Aires), Liceo N° 4 DE 1 (CABA), Escuela Media N° 1 "Manuel Belgrano" (Buenos Aires), Escuela Especial Taller de Capacitación Laboral Prof. Enrique H. Mora (Córdoba), Instituto General San Martín (Córdoba), Escuela de Enseñanza Secundaria N° 8 (Buenos Aires), Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (Córdoba), IPEM 168 (Córdoba), Esc Sec N° 4 "Anselmo Sáenz Valiente" (Entre Ríos), Inst. de Form. Docente N°12 -Gral.: Don J de Martín (Neuquén), Esc. Sec. N ° 31 "Benito Juárez" (Entre Ríos), IPEA N° 241 - Federico Campodónico (Córdoba), EES N°1 Tornquist (Buenos Aires), IPEM N° 311 (Córdoba), E.E.S N°6 Homero Manzi (Buenos Aires), Instituto Inmaculada Concepción (CABA), Colegio Secundario Ciudad de General Pico (La Pampa), Instituto Santa Teresa (Buenos Aires).

